

VILDE PEDRO ANDREAZZA

A COESÃO REFERENCIAL EM TEXTOS DE APRENDIZES DA ESCRITA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná para a obtenção do grau de Mestre em Letras - Área de Concentração: Estudos Lingüísticos.

Orientadora:
Profª Drª Reny Maria Gregolin

CURITIBA/PR
2004

Aos meus familiares.

Aos meus colegas de trabalho que estiveram ou ainda estão comigo nesta caminhada, buscando uma educação de melhor qualidade neste país.

Aos meus professores e aos meus colegas de Mestrado.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho só existe porque não estive só nesta caminhada acadêmica.

Agradeço à Prof^a Reny Maria Gregolin, minha incansável amiga durante todo o percurso da orientação. Hoje, estou convencido de que fazer uma dissertação de Mestrado, como ela me disse um dia, “é difícil e doloroso, mas é uma escolha e não podemos retroceder quando temos claros nossos objetivos acadêmicos e profissionais”.

Aos professores do curso de Pós-Graduação que contribuíram para o meu crescimento acadêmico com destaque para Maria José Foltran, José Borges Neto, Helena Godoi, Adelaide H.P. Silva, Iara Bemquerer Costa e Carlos Alberto Faraco.

Um agradecimento especial à Marilene Weinhart, Coordenadora do Curso de Pós-Graduação em Letras da UFPR, pelo incentivo e amizade durante todo o curso.

Agradeço igualmente às professoras Iara Bemquerer Costa e Teresa Cristina Wachowicz pelas sugestões dadas na fase de qualificação deste trabalho.

Ao Odair José Rodrigues, secretário da Pós-graduação e, sobretudo, meu particular amigo, por todo o apoio dispensado durante o curso, fato que me permite considerá-lo tal qual um irmão.

Ao Paulo e à Zelina, por contribuírem para a minha permanência na cidade durante todo o curso.

Ao Frederico Nascimento, acadêmico do curso de Estatística da UFPR, pela análise dos dados desta pesquisa e elaboração dos gráficos.

Aos meus colegas pela troca de experiências e pelo incentivo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa concedida.

*A vida vem em ondas
Como um mar,
Num indo e vindo infinito.*

(Lulu Santos)

SUMÁRIO

RESUMO	07
ABSTRACT	08
INTRODUÇÃO	09
1 – A aquisição da linguagem escrita	12
1.1 – O texto espontâneo	17
1.2 – A visão sócio-interacionista	18
2 – Algumas considerações sobre a Lingüística Textual.....	21
2.1 – A coesão referencial	25
2.2 – As cadeias anafóricas	27
3 – Análise dos dados ..	30
3.1 – O <i>corpus</i>	30
3.2 – A análise do <i>corpus</i>	35
3.2.1 – Mecanismos de coesão referencial nos dados do Grupo 1.....	35
3.2.1.1 – Repetição	35
3.2.1.2 – Anáfora Pronominal	40
3.2.1.3 – Anáfora Nominal	42
3.2.1.4 – Elipse (Anáfora Zero)	43
3.2.1.5 – Considerações sobre o Grupo 1	48
3.2.2 – Mecanismos de coesão referencial nos dados do Grupo 2	50
3.2.2.1 – Repetição	50
3.2.2.2 – Anáfora Pronominal	53
3.2.2.3 – Anáfora Nominal	55
3.2.2.4 – Elipse (Anáfora Zero)	56
3.2.2.5 – Considerações sobre o Grupo 2	59
3.2.3 – Mecanismos de coesão referencial nos dados do Grupo 3	61
3.2.3.1 – Repetição	62
3.2.3.2 – Anáfora Pronominal	65

3.2.3.3 – Anáfora Nominal	68
3.2.3.4 – Elipse (Anáfora Zero)	70
3.2.3.5 – Considerações sobre o Grupo 3	75
3.3 - A quantificação dos dados	77
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 89
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 91
 ANEXOS	 97
Anexo I - O lobo e os sete cabritinho	98
Anexo II - A cigarra e a formiga	101
Anexo III - Ilustrações	103
Anexo IV - Papa-Capim: Pescaria frustrada	104
Anexo V - Dados referentes ao Grupo 1	110
Anexo VI - Dados referentes ao Grupo 2	120
Anexo VII - Dados referentes ao Grupo 3	126

Resumo

O objetivo desse trabalho é analisar os mecanismos de coesão referencial utilizados por sujeitos diferentes em fase de aquisição da escrita. O *corpus* da pesquisa é composto de 300 textos produzidos por crianças pertencentes a três diferentes clientela da rede pública: a primeira composta por alunos de 1ª série de escolas regulares da periferia da cidade de Foz do Iguaçu; outra composta por alunos que freqüentam escola regular do centro de Curitiba, e que apresentam lentidão para a escrita inicial e, por fim, uma terceira clientela composta por sujeitos, rotulados como deficientes mentais, que freqüentam uma escola especial de um bairro de Curitiba.

Esta análise visa aferir o modo como crianças diferentes, inclusive as que são consideradas “problemas” pela escola, utilizam mecanismos lingüísticos para a estruturação, especificamente como usam os mecanismos de coesão referencial. Serão considerados, como base teórica, na área de Lingüística Textual, os estudos de Ilari (2001a e 2001b), Milner (2003), Kock (2002a, 2002b e 2003), Kock e Marcuschi (2002), Fávero (2002) e Marcuschi (2001a e 2001b), especialmente os elementos anafóricos. Serão analisados os diferentes tipos de redes coesivas, tais como as anáforas nominal, pronominal e associativa, bem como o uso das elipses e das repetições nos textos produzidos por sujeitos diferentes de escolas também diferentes.

Os dados analisados comprovam que a clientela de Foz do Iguaçu, no Grupo 1, composta por alunos considerados “típicos” tem facilidade para utilizar mecanismos de coesão mais complexos, bem como para empregar mais adequadamente as anáforas pronominais. Os textos produzidos pela clientela de escola regular, composta por alunos considerados “lentos”, no Grupo 2, demonstram que os sujeitos considerados limítrofes pela escola regular não são alunos problemas conforme a escola os considera, pois também conseguem realizar as operações cognitivas mais elaboradas para estruturar textos. A clientela da escola especial, no Grupo 3, utiliza a repetição com maior constância, demonstrando que, neste último grupo, é mais limitado o uso de elementos de coesão, que requerem certa “sofisticação” no uso de anáforas.

Abstract

The aim of this work is to analyse the referential cohesion mechanisms used by different subjects during the acquisition of written skills. The body of the study is composed of 300 texts produced by school children from three different government schools. The first group is composed of first-year elementary school children from the suburbs of Foz do Iguaçu, PR, Brazil. The second group is composed of children from a school located downtown Curitiba, PR and who present difficulty in writing. The third group is composed of subjects considered “mentally incapacitated” who attend a special school in a certain neighborhood in Curitiba.

The aim of this analysis is to evaluate how the different children, including the “problem” ones, use linguistic and specifically the referential cohesion mechanisms to structure their writing. The studies done by Ilari (2001a and 2001b), Milner (2003), Kock (2002a, 2002b and 2003), Kock and Marcuschi (2002), Fávero (2002) and Marcuschi (2001a and 2001b) will be considered as the theoretical basis in the field of Text Linguistics, especially those referring to anaphoric elements. Different types of cohesive networks were analysed, such as the nominal, pronominal and associative anaphores, as well as the use of elipsis and the repetitions in the texts produced by the different subjects.

The analysed data proved that the group 1 subjects, composed by children considered “typical”, had greater facility to use more complex cohesive mechanisms, and they were also able to use the pronominal anaphores more appropriately. The group 2 subjects, considered “slow” are not problem students as the school considered them, because they were also able to perform more elaborate cognitive operations to structure the texts they produced. The special education children in group 3 used repetition more frequently, demonstrating that the use of more “sophisticated” cohesion elements in the use of anaphores was more limited in this group.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é analisar o encadeamento nos textos de escrita inicial produzidos por sujeitos pertencentes a três grupos diferentes: um composto por alunos de 1ª série de escolas regulares da periferia da cidade de Foz do Iguaçu (Grupo 1); outro (Grupo 2), de escola regular do Centro de Curitiba, na qual foram pesquisados alunos que apresentavam ritmo lento na aquisição da escrita, e, um terceiro (Grupo 3), de escola especial freqüentada por deficientes mentais. A análise dos dados dos três grupos me permitirá constatar se há diferenças significativas no uso de anáforas entre as referidas clientelas e também verificar se os sujeitos rotulados como deficientes mentais ou lentos utilizam do mesmo modo os mesmos recursos anafóricos, utilizados pelos sujeitos considerados normais no processo escolar e até que ponto o “rótulo” dado aos alunos limítrofes ou deficientes mentais pode ser ratificado ou retificado à luz de critérios lingüísticos.

Do Grupo 1, foram selecionados textos de crianças com idade escolar entre 6 e 7 anos de idade, da periferia do município de Foz do Iguaçu. Os dados foram coletados nos anos de 1993 e 1994 e foram produzidos por crianças de escola regular em fase de alfabetização, no momento em que havia, naquele município, uma ação para que o processo de aquisição da escrita fosse metodologicamente orientado por uma perspectiva sócio-interacionista com relevância para a produção de textos espontâneos e sem a mecanização da repetição silábica, característica de métodos tradicionais. É o chamado grupo de crianças típicas. No Grupo 2, foram analisados textos de alunos de classe média, que freqüentam a escola regular no centro de Curitiba, coletados por monitores do projeto DACA - Diagnóstico e Acompanhamento de Casos de Alfabetização - no decorrer de 2002 e 2003. Pertencem a este grupo crianças entre 7 e 9 anos, que apresentam, segundo a escola, lentidão para a aquisição da escrita. No Grupo 3, foram selecionados textos de alunos de escola especial, com idade entre 14 e 26 anos, dados estes que foram coletados por mim no primeiro semestre de 2003. Nos três grupos, os dados pesquisados resultam de uma coleta natural em escrita espontânea.

Em cada texto, analiso as retomadas referenciais com base no que propõem Halliday & Hasan (1976), Ilari (2001a e 2001b) e Milner (2003), considerando mecanismos de coesão, tais como a elipse, as anáforas nominal, pronominal e associativa, a repetição de sintagmas nominais, modificados ou não, conforme explicitamos no segundo capítulo desta dissertação.

INTRODUÇÃO

Em relação à coesão referencial, considero que:

- Trata-se de uma forma de referenciação na qual está em foco a atividade cognitivo-interativa, realizada por sujeitos sociais;
- Referentes são objetos de discurso, construídos ao longo de uma atividade cognitivo-interativa;
- O processamento do discurso depende diretamente da negociação entre os interlocutores, que, durante o processo comunicativo, fazem escolhas significativas diante da multiplicidade de possibilidades que a língua lhes oferece;
- O texto é um evento discursivo, já que tem natureza processual e se realiza por meio de decisões contextualizadas, se levamos em conta a noção de textualização. (KOCH: 2002, 29)

Assim considerando, a Lingüística Textual servirá de amparo teórico para a análise de dados, uma vez que possibilitará o estudo das redes coesivas nos textos que fazem parte do corpus do presente trabalho. É por meio dos mecanismos de coesão utilizados nos textos de aprendizes de escrita que buscarei verificar os processos de construção textual. Não interessa nesta pesquisa analisar as questões de convenção ortográfica que ainda têm fornecido aos avaliadores de texto de escrita inicial uma imagem negativa de produção textual dos aprendizes de escrita, uma vez que não estão fundamentando suas ações em teorias linguísticas. Isso acontece quando um professor ou profissional da área médica “olha” um texto e nele vê problemas de convenção ortográfica e, então, acaba avaliando negativamente tal produção. Por exemplo:

**“Um cachoro acho-
u uma bola um
menino vio a bola.
Ele pençou que o caho-
ro ia jogar a bola nele (...)”** (Excerto de texto produzido por Thiago - Grupo 1)

(Um cachorro achou uma bola. Um menino viu a bola. Ele pensou que o cachorro ia (iria) jogar a bola nele.)

Ao separar inadequadamente sílabas ou grafar palavras diferentemente da forma convencional, à primeira vista, tal produção é considerada problema. É certo que existem problemas de escrita, mas ao verificarmos, à luz da Lingüística Textual, que as cadeias de referenciação são apresentadas de modo adequado, podemos constatar

1 – A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

O processo de aquisição da linguagem escrita pressupõe a interação da criança com o mundo letrado. É através da atividade lingüística que ela organiza seu pensamento e assimila o conhecimento. Conforme declara Bakhtin (1977):

Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação. (BAKHTIN: 1977, 112)

Cabe aqui acrescentar que linguagem e conhecimento de mundo estão inter-relacionados e dependem diretamente da exposição do sujeito ao outro, seu interlocutor, com quem se estabelece uma relação de mediação. Na fase de aquisição da linguagem, a criança convive com o novo, assimilando e contribuindo para a aquisição de conhecimento. Tal interação pode ser compreendida a partir de consideração sobre a aquisição da oralidade. Scarpa (1992) afirma que, a partir da ótica da psicolingüística e, especialmente, da aquisição da oralidade,

... a criança age sobre as coisas do mundo em interação com o outro. A linguagem não está solta no mundo, não é uma coisa em si. Em outras palavras, não é um instrumento neutro de comunicação de que se lança mão para se veicular significados e informações. Na verdade, a linguagem é eivada de interações sociais e história e não é nada neutra. Por outro lado, do ponto de vista de sua aquisição, a linguagem é atividade constitutiva do conhecimento do mundo pela criança. É o espaço em que esta se constitui como sujeito e em que o conhecimento do outro e do mundo é segmentado e incorporado. Linguagem e conhecimento do mundo estão intimamente relacionados e ambos passam pela mediação do outro, do interlocutor. Os objetos do mundo físico, os papéis no diálogo e as próprias categorias lingüísticas não existem a priori, mas se instauram através da interação entre a criança e seu interlocutor básico. (SCARPA: 1992, p.57-8)

O mesmo ponto de vista teórico pode subsidiar a produção escrita, pois é através da convivência do sujeito num ambiente dialógico que a aquisição da linguagem (oral e escrita) se concretiza e permite ao sujeito aprendiz a interiorização do conhecimento a partir da troca de experiências com o interlocutor experiente.

No que diz respeito à linguagem escrita, especificamente, o processo de aquisição é mais sistematizado. Se para aprender a falar, basta que a criança esteja exposta a situações de fala, porque o uso da linguagem garante a interlocução, por

outro lado, para aprender a escrever, o processo de aquisição requer que sejam criadas situações de uso da linguagem escrita e também de estratégias pedagógicas. A apropriação de escrita ocorre gradativamente, pois o aprendiz leva algum tempo para dominar este universo de convenções no decorrer do processo de aquisição da escrita. Nesta fase, a criança constrói diversas hipóteses a respeito da escrita e, na medida em que mantém contato com ela, confirma ou descarta determinadas possibilidades. Inicialmente, a escrita lhe parece um todo contínuo, como na fala, mas com o passar do tempo, a criança vai apreendendo como funciona o mecanismo da escrita e internaliza sua convenção. Conforme Favero, Andrade e Aquino (1999, p. 69), a escrita é *“irremediavelmente artificial”*, enquanto que a fala é *“um processo natural, fazendo uso dos meios assim chamados órgãos da fala”*. Pode-se considerar que a aquisição da escrita denota maior dificuldade e necessita de orientação. Durante esse processo, a criança vai estabelecendo relações entre os sons e a escrita, percebendo que as frases são compostas por palavras distintas e estabelecendo categorizações. Desde a escrita do próprio nome até a produção de pequenos textos, há uma distância a ser percorrida e os procedimentos necessitam ser reelaborados constantemente. É somente através do uso que *“a linguagem escrita se interioriza e aos poucos se estabiliza”* (GREGOLIN: 1996, p.7). Assim, a apropriação da escrita requer constantes reflexões por parte do aprendiz por meio de um processo dialógico contínuo. Conforme destaca Abaurre (2002),

a aquisição da escrita é um momento particular de um processo mais geral de aquisição da linguagem. Nesse momento, em contato com a representação escrita da língua que fala, o sujeito reconstrói a história de sua relação com a linguagem (ABAURRE: 2002, p. 22).

É normalmente no início da escolarização que toda criança se depara com o universo da escrita com o qual começa a familiarizar-se e assimilar o novo código. Convém ressaltar que nem todo aprendiz da escrita começa a ser alfabetizado na escola. Alguns deles podem iniciar o processo bem antes dos seis anos de idade, independente de freqüentarem um curso regular. Para tanto, é necessário que estejam em contato com a escrita, mesmo que informalmente, e sejam estimulados a observar as letras, as palavras, os textos, em si. Isto não significa que se está considerando o sujeito de Piaget, que pressupõe um tempo de maturação. O que deve ser considerado é que a aquisição da escrita é um processo que depende da intervenção do interlocutor na formação da consciência e das funções mentais superiores (memória, atenção, percepção e linguagem), tal como as propõe Lúria (1991).

O processo de alfabetização de cada criança, sob uma perspectiva sociointeracionista, nunca se completa, uma vez que a sociedade está sempre em contínuo processo de mudança e a atualização individual inevitavelmente também necessita ser constante (TFOUNI:1997. p.15). Com base na mesma perspectiva, Teale (1982) afirma que a prática de alfabetização

não é meramente a habilidade abstrata para produzir, decodificar e compreender a escrita; pelo contrário, quando as crianças são alfabetizadas, elas usam a leitura e a escrita para a execução das práticas que constituem sua cultura (TEALE: 1982, p. 559 apud TFOUNI: 1997, p.15)

Se a alfabetização² focaliza principalmente a apropriação da escrita, o letramento, por sua vez, toma como foco os aspectos sócio-históricos, decorrentes do processo de aquisição da escrita. Tanto a presença quanto a ausência da escrita são fatores importantes quando se estuda uma comunidade a nível social e/ou individual. Segundo Pan (2003),

Entende-se por letramento o conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico, diferente da prática específica da escola, que destaca as competências individuais no uso e na prática da escrita. Os estudos sobre letramento abrangem as mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas com o uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas, enquanto a escola preocupa-se com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização. (PAN: 2003, p. 42)

Reconhecendo a escrita como o registro cultural de grande valor, torna-se imperativo valorizar a atitude da criança durante todo o processo de aquisição da escrita.

2. A alfabetização é a ação de alfabetizar ou de levar o aprendiz ao conhecimento das letras (ler e escrever). É, portanto, um meio para o letramento, o uso social da leitura e da escrita. O letramento é cultural e pressupõe não apenas o conhecimento do código, mas a capacidade de compreensão do sentido do que é lido. Além disso, os estudos sobre letramento não se limitam às pessoas que adquiriram a escrita, ou seja, aos alfabetizados. "Buscam investigar também as consequências da ausência da escrita a nível individual, mas sempre remetendo ao social mais amplo..." (TFOUNI: 1997, p. 21)

A palavra letramento foi utilizada pela primeira vez no Brasil em 1986, no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato. O termo tem origem nas palavras inglesas *literacy* e *literate*. "*Literate*" caracteriza a pessoa que domina a leitura e a escrita e "*literacy*" designa o estado ou condição daquele que é "*literate*", daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e freqüente da leitura e da escrita. Há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado (atribuindo a essa palavra o sentido que tem *literate* em inglês). Ou seja: a pessoa que aprende a ler e a escrever - que se torna alfabetizada - e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita - que se torna letrada - é diferente de uma pessoa que ou não sabe ler e escrever - é analfabeta - ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita - é alfabetizada, mas não é letrada..." (SOARES: 1998, p.11)

O aprendiz precisa gostar da atividade que não só lhe permitirá escrever como também ler aquilo que ela e as demais pessoas escrevem. O vínculo com a escrita, normalmente, começa a ser construído durante a vida escolar e por essa razão depende da atuação da escola. Conforme destaca Smolka (1999), “a escrita, sem função explícita na escola, perde o sentido; não suscita, e até faz desaparecer o desejo de ler e escrever” (SMOLKA: 1999, p. 38). Por isso, é importante destacar a necessidade de se criar, no ambiente escolar, situações e condições permanentes de interação, uma vez que professor e aluno(s) se constituem sujeitos no processo de aquisição da linguagem escrita e construção do conhecimento.

Para Martins (1997),

A interação está entre as pessoas e é neste espaço hipotético que acontecem as transformações e se estabelece o que consideramos fundamental neste processo: as ações partilhadas, onde a construção do conhecimento se dá de forma conjunta. O importante é perceber que tanto o papel do professor como o do aluno são olhados não como momentos de ações isoladas, mas como momentos convergentes entre si, e que todo o desencadear de discussões e de trocas colabora para que se alcancem os objetivos traçados nos planejamentos de cada série ou curso. (MARTINS: 1997, p.121)

Desde o princípio deste processo de aquisição, caracterizado pelos primeiros desenhos nos quais a criança tenta representar a sua realidade até quando já apresenta alguma segurança na produção de textos narrativos relacionados com suas experiências pessoais, o papel do professor como mediador é sempre incontestável. Num dado momento, o aprendiz poderá enfrentar alguma dificuldade para formular determinado tipo de sentença e vai caber ao professor ajudá-lo a encontrar os caminhos que lhe facilitem a apreensão do conhecimento.

É o estímulo dado pelo professor que irá fazer com que o aluno vá adquirindo confiança e certa independência para o ato da produção escrita e passe a elaborar textos mais complexos, podendo optar pela escolha de gêneros variados. Dessa forma, compete à escola buscar o aprimoramento da produção textual dos aprendizes de escrita, uma vez que é a prática que vai permitir que os alunos apreendam mecanismos cada vez mais elaborados de construção textual. Para Cagliari (1997),

A produção de um texto escrito envolve problemas específicos de estruturação do discurso, de coesão, de argumentação, de organização de idéias e escolha de palavras, do objetivo e do destinatário do texto, etc. Por exemplo, escrever um bilhete é diferente de escrever uma carta, uma notícia, uma propaganda, um relato de uma

viagem, uma confissão de amor, uma declaração perante um tribunal, uma piada, etc. Cada texto tem sua função, e todas essas formas precisam ser trabalhadas na escola. (CAGLIARI, 1997: 122)

Entretanto, a perspectiva teórica interacionista na qual se fundamenta o processo de aquisição da escrita aqui adotado não encontrou ainda ressonância entre todos os alfabetizadores, uma vez que ainda há valorização da memorização da ortografia e o aprendiz não se arrisca a escrever porque suas hipóteses sobre a escrita encontram no avaliador a censura aos “equivocos” ortográficos, por serem desviantes da norma culta da escrita. Conforme destaca Cagliari (1997):

“Preocupada demais com a ortografia, a escola por vezes esquece que o principal, num primeiro momento, é que as crianças transportem suas habilidades de falantes para os textos escritos. Aos poucos se cuidará da ortografia, mas isso deve ser feito de uma forma que não amedronte quem ainda não sabe escrever”. (CAGLIARI: 1997, p. 100)

Durante o processo de apropriação da linguagem escrita, a linguagem não pode ser apresentada de modo fragmentado, mas contextualizado, permitindo que o aprendiz perceba que ela só tem sentido quando compreende sua importância e função. É por esta razão que o texto assume grande relevância durante todo o processo, permitindo que o aprendiz aproxime a comunicação escrita da comunicação oral.

Texto aqui é usado para referir a qualquer trecho, falado ou escrito, que forma um todo unificado, independente de sua extensão. Todo falante de uma língua é capaz de distinguir intuitivamente um texto de um não-texto. Segundo Halliday e Hasan (1976: p. 6), “um texto é uma unidade de linguagem em uso”. Conforme destacam Fávero e Koch (1983), o termo “texto”, em sentido mais amplo, é

toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano (uma música, um filme, uma escultura, um poema, etc.), e, em se tratando de linguagem verbal, temos o *discurso*, atividade comunicativa de um sujeito, numa situação de comunicação dada, englobando o conjunto de enunciados produzidos pelo locutor (ou pelo locutor e interlocutor, no caso dos diálogos) e o evento de sua enunciação (FÁVERO & KOCH, 1983, p. 25).

Ou ainda conforme Geraldi (1991), que define texto³ como:

3. Tal conceito serviu-me de base para a análise dos textos elaborados por crianças em fase da aquisição da escrita.

uma sequência verbal escrita coerente formando um todo acabado, definitivo e publicado: onde publicado não quer dizer “lançado por uma editora”, mas simplesmente dado a público, isto é, cumprindo sua finalidade de ser lido, o que demanda o outro... O outro é a medida: é para o outro que se produz o texto. (GERALDI: 1991, p.100)

Os textos podem ter diferentes naturezas, bem como distintos objetivos. Narrar um fato é diferente de escrever um bilhete, por exemplo. O fato é que a criança deve ter contato com diferentes tipos de texto. Uma forma nada tradicional para estimular a produção textual da criança é a valorização de textos espontâneos, uma vez que sinalizam as intenções da criança e seu conhecimento de mundo. É por meio da interação com tipos diversos de texto que a criança começa a distinguir uma forma textual de outra. Mas texto espontâneo aqui é aquele em que a escrita é feita de modo autônomo com um momento anterior de mediação. Este ponto é aqui destacado porque os textos a serem analisados foram produzidos de modo autônomo.

1.1 - O texto espontâneo

O texto espontâneo se caracteriza como qualquer produção escrita infantil que já reflita as intenções e opções da criança (cf. Abaurre, 1987).

Surge então uma indagação: Como pode agir o alfabetizador durante o processo de produção de textos espontâneos? A resposta não é pronta e acabada, mas pode ser exemplificada:

a) Podem ser parafraseadas pela escrita histórias contadas pelos alunos, possibilitando que possam perceber a relação existente entre um texto oral e escrito, de forma natural e espontânea;

b) Depois, é possível que se proponham alguns melhoramentos no texto, desde que se efetuem alterações adequadas: é o chamado processo de reestruturação;

c) O professor pode intervir na produção textual das crianças, sugerindo algumas soluções para problemas de ortografia, concordância e pontuação;

d) É preciso um vetor inicial, um estímulo à produção textual.

Enfim, a atividade de produção de textos espontâneos subentende diálogo constante entre professor e aluno(s). Toda atividade individual de busca do próprio

caminho, de auto-correção é um processo gradativo e necessita de apoio do professor. E esse processo não se refere apenas às unidades menores da escrita, por exemplo, à questão da convenção ortográfica, mas, sim, à estruturação dos textos. Quanto aos problemas ortográficos, estes vão diminuindo naturalmente à medida em que a criança vai assimilando a escrita.

No contexto escolar, não se pode esquecer que a criança possui uma história sócio-cultural, pois cada aprendiz de escrita tem conhecimento prévio sobre a língua e experiência suficiente para compartilhar com seus colegas e também com o professor. Em contato com a escola, vai assimilando a escrita e contextualizando o conhecimento adquirido. Esta perspectiva está de acordo com o aparato teórico sócio-interacionista no qual a linguagem é uma atividade social, histórica e constitutiva do homem, na qual se considera que o homem e linguagem são inseparáveis, tal como explicitam Vigotsky(1984), Bakhtin (1977) e Bronckart (2003). Esta é a perspectiva que serviu de pano de fundo para a produção dos textos nos três grupos.

1.2 - A visão sócio-interacionista

A perspectiva teórica de Vygotsky tem sido retomada e ampliada, mas de certo modo conservada, por autores mais recentes, tais como Bronckart (2003) e Schneuwly (1988).

Vigotsky entende que a criança não apreende a escrita apenas por intermédio de atividades mecânicas desenvolvidas na escola. Ainda segundo esse autor, o domínio da escrita

“resulta de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas, no qual participa e atua e que leva pra a sala de aula”. (VYGOTSKY, 1984, p.119)

Para Vygotsky, a linguagem é uma atividade criadora, constitutiva e transformadora do conhecimento. A aquisição e o domínio da escrita como forma de linguagem, por conseguinte, promovem grandes mudanças no desenvolvimento cultural da criança. É por esse motivo que o contexto contribui para toda produção escrita, revelando pistas e indicando direções tanto para quem produz quanto para quem lê determinado texto.

O contexto de produção é, pois, como define Bronckart (2003, p.93), “o conjunto

dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado". Tais parâmetros envolvem os contextos físico e social. Em relação ao primeiro, são imprescindíveis o lugar e o momento de produção, bem como a existência de interlocutores. Em relação ao segundo, a produção de um texto implica uma *"interação comunicativa"*, que demanda lugar social e objetivo. Em todos os casos, a escola foi o ambiente no qual o texto foi produzido e o objetivo almejado foi atender ao estímulo dado pelo professor de classe.

Ao assumir o papel de mediador durante o processo de aquisição da escrita, o professor dá condições para que a criança desenvolva atividades de produção de textos, de modo consciente, conforme afirma MACHADO (2000):

"as atividades e as produções de linguagem no ambiente social desempenham um papel central, pois são elas que levam o desenvolvimento humano na direção de um pensamento consciente. No quadro dessas atividades sociais de linguagem e no quadro de uma formação social, desenvolvem-se as ações de linguagem [...] dos indivíduos particulares". (MACHADO 2000, p. 4)

A concepção de linguagem sócio-interacionista é coerente com a concepção de cérebro, apresentada por Lúria (1986) e com a apropriação do conhecimento, uma vez que a organização cerebral pressupõe a consciência e a capacidade de desenvolvimento gradativo do domínio da linguagem.

Considerando os pressupostos da psicologia soviética, o processo de aquisição da escrita ocorre em dois níveis: o interpsicológico, que ocorre no nível dialógico, e o intrapsicológico, responsável pela internalização da linguagem no sujeito. A Psicolingüística supõe que a origem de funções mentais superiores (tais como memória, atenção, percepção e linguagem) se dá no nível entre pessoas (interpsicológico) para depois, passar para o nível intrapsicológico, o que supõe a internalização. Para Oliveira (1992),

o processo de internalização, que corresponde (...) à própria formação da consciência, é também um processo de constituição da subjetividade a partir de situações de intersubjetividade. A passagem do nível interpsicológico para o nível intrapsicológico envolve (...) relações interpessoais densas, mediadas simbolicamente e não trocas mecânicas limitadas a um patamar meramente intelectual. Envolve também a construção de sujeitos absolutamente únicos, com trajetórias pessoais singulares e experiências particulares em sua relação com o mundo e, fundamentalmente, com as outras pessoas. (OLIVEIRA: 1992, p. 80)

Considerando o que foi apresentado no presente capítulo, os dados desta pesquisa serão analisados sob a ótica da Lingüística Textual cujos pressupostos básicos serão expostos a seguir.

2 – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A LINGÜÍSTICA TEXTUAL

Depois da publicação de *Cohesion in English*, por Halliday & Hasan (1976), o estudo da coesão textual passou a ser amplamente difundido no mundo ocidental, alçando a Lingüística Textual (doravante LT) a uma posição de destaque no cenário lingüístico. Assim, o estudo das anáforas, que estabelecem relação de correferência entre dois termos (referente e referido) com um objeto do mundo textual, assume papel relevante na pesquisa efetuada por lingüistas que estudam o encadeamento do texto, tais como Koch (1985, 1986, 1988, 1990, 1992, 2002a, 2002b, 2003), Marcuschi (1997, 1998a, 1998b, 1999, 2000, 2001), Massini-Cagliari(2001) e, mais recentemente, Ilari(2001a e 2001b), no que se refere à representação das cadeias anafóricas.

A LT, inicialmente, era conhecida por “Lingüística de Texto”, termo utilizado pela primeira vez em 1966 pelo autor alemão Harold Weinrich, o qual postulava que toda Lingüística é sempre uma Lingüística de Texto, contrapondo-se, dessa maneira, à visão da Lingüística Estrutural que partia sempre dos limites da frase (ou oração), para efetuar sua análise.

No início da década de 70, conforme destaca Bentes (2001), aparecem várias propostas de elaboração de gramáticas textuais. Desde então o texto é tratado como uma unidade lingüística mais elevada, que possui uma evidente ordem qualitativa, acerca da qual todo falante nativo possui um certo conhecimento, que lhe permite reconhecer quando um conjunto de enunciados constitui ou não um texto.

A LT não teve seu desenvolvimento homogêneo ao longo de pouco mais de três décadas de existência. Conforme destaca Marcuschi (1998a, p. 2), “seu surgimento deu-se de forma independente, em vários países de dentro e de fora da Europa Continental, simultaneamente, e com propostas teóricas diversas”.

Desde sua origem, a LT vem ampliando seu foco de estudo, passando a tomar também a perspectiva intertextual. É uma disciplina dinâmica, funcional e processual, de caráter interdisciplinar e não-autônoma nem em seu aspecto formal (Marcuschi:1998).

A partir dos anos 90, a LT passa a compreender o texto como um evento

discursivo, um processo que se realiza por meio de decisões contextualizadas em que o aspecto lingüístico, apesar de sua grande importância, é um componente.

Para Beaugrande (1997, p. 11), “as pessoas usam e partilham a língua tão bem precisamente porque ela é um sistema em constante interação com seus conhecimentos partilhados sobre o seu mundo e sua sociedade”. Em função disso, o texto se caracteriza como “um evento comunicativo no qual convergem ações lingüísticas, cognitivas e sociais”. Corroborando as palavras de Beaugrande, Marcuschi (1998b, 10 -11) afirma que o texto não se caracteriza simplesmente como um “artefato lingüístico” mas como um evento em forma de linguagem, inserido em contextos comunicativos, base para a chamada textualização.

Ainda segundo Marcuschi, os elementos primordiais que permitem a seqüência e o encadeamento do texto são a coesão e a coerência. Saliento aqui, que o primeiro constitui meu objeto de estudo, embora um pressuponha a presença do outro.

A coesão textual pode ser entendida como o modo como se relacionam os elementos superficiais do texto, buscando assegurar às frases ou parte delas um desenvolvimento proposicional. Segundo Costa Val (1993),

a *coesão* é a manifestação lingüística da coerência; advém da maneira como os conceitos e relações subjacentes são expressos na superfície textual. Responsável pela unidade formal do texto, constrói-se através de mecanismos gramaticais e lexicais. (COSTA VAL: 1993, p. 6).

De caráter linear e seqüencial, a coesão revela “marcas lingüísticas, índices formais na estrutura da seqüência lingüística e superficial do texto” (Travaglia e Koch: 1999. p.13).

Para os autores Halliday e Hasan (1976), o conceito de coesão é semântico, referindo-se, portanto às relações de significado que existem entre um elemento do texto e um outro que é crucial para sua interpretação. Além do mais, a coesão também se organiza nos níveis sintático e gramatical. A organização do texto nos diversos níveis lingüísticos pressupõe a compreensão, a coerência, isto é, o sentido do texto. Segundo Koch e Travaglia (1998), a coerência

é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo ser vista, pois, como um princípio de interpretabilidade do texto. Assim, ela pode ser vista também como ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor do texto (que o interpreta para compreendê-lo) tem para calcular o

seu sentido. A coerência seria a possibilidade de estabelecer, no texto, algumas formas de unidade ou relação. Essa unidade é sempre apresentada como uma unidade de sentido do texto, o que caracteriza a coerência como global, isto é, referente ao texto como um todo. (Koch e Travaglia: 1998, p. 11 e 12).

Apesar de a coesão e a coerência estarem intrinsecamente ligadas, pode-se apontar a seguinte diferença elementar: enquanto os elementos coesivos podem ser empiricamente analisados e apontados no texto, uma vez que aparecem como marcas lingüísticas, a coerência, por sua vez, é menos perceptível fisicamente, porque está imersa no texto como um todo.

Em suma, para que o texto possa ser considerado um texto é necessário que reúna um conjunto de características composto pela “coerência” e “coesão”, relacionadas ao material conceitual e lingüístico do texto, e à “intencionalidade”, à “aceitabilidade”, à “situacionalidade”, à “informatividade” e à “intertextualidade”, referentes aos fatores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo (COSTA VAL: 1991).

Levando-se em conta o modo de produção dos dados analisados neste trabalho, a referenciação, diretamente ligada à coesão textual, é uma atividade discursiva, uma vez que, durante todo o processo de interação, o sujeito atua sobre o material lingüístico disponível, efetuando escolhas significativas com o fim de comunicar o que pensa e/ou o que deseja. Reitero que a atividade é dinâmica e constantemente (re)construída ao longo do processo, considerando sempre o momento histórico e social em que os interlocutores estão envolvidos. Conforme destaca Mondada (2001), a referenciação

não privilegia a relação entre as palavras e as coisas, mas a relação intersubjetiva e social no seio da qual as versões do mundo são publicamente elaboradas, avaliadas em termos de adequação às finalidades práticas e às ações em curso dos enunciadores (MONDADA: 2001, p. 9).

Assim sendo, deve-se considerar que o discurso recupera aquilo a que se faz remissão, uma vez que elabora uma representação que depende da ativação de uma memória compartilhada, que depende, por sua vez, de supervisão e apoio do próprio discurso. As sucessivas negociações entre os interlocutores⁴ asseguram-lhes que as

4. Neste trabalho, estamos considerando “interlocutores” como os leitores da produção dos sujeitos no momento da produção. Os textos foram lidos pelo professor, pelos colegas e/ou pelo investigador. Nesse momento o investigador está se colocando como leitor dos textos.

expressões referenciais (entre outras) estabeleçam o encadeamento do texto e, conseqüentemente, garantam a comunicação.

Tomando por base o uso efetivo da língua, esta perspectiva de trabalho com base no texto como processo, orientado por dados autênticos, empíricos e extraídos do uso real, Marcuschi (1998b) aponta que nas versões atualizadas da LT, pode-se partir do dado para fazer o que ele chama de ciência não-clássica, ao contrário do formalismo que tem como orientação inicial a teoria. O mesmo autor ainda sintetiza, conforme transcrevo a seguir, os aspectos que motivam a LT na atualidade. São eles:

a) a língua se manifesta plenamente no uso na vida diária, seja em textos triviais do cotidiano ou prestigiosos e canônicos que persistem na tradição cultural;

b) o uso da língua se dá em eventos discursivos situados sócio-cognitivamente e não em unidades isoladas;

c) a língua, enquanto sistema formal, acha-se impregnada pelo discurso;

d) muitos fenômenos relevantes e sistemáticos no uso da língua são propriedades do discurso e não podem ser descritos e explicados com base apenas no sistema formal da língua;

e) a vocação acional da língua, manifestada no seu uso, acha-se inserida no sistema formal condicionando muitas de suas orientações;

f) entre os fenômenos relevantes comandados pelo uso da língua estão as relações interfrásticas que não se esgotam nem se esclarecem no âmbito da frase; por exemplo: as seqüências conectivas, as seqüências anafóricas, as elipses, as repetições, o uso dos artigos, etc.;

g) as seqüências de enunciados num texto não são aleatórias, mas regidas por determinados princípios de textualização locais ou globais;

h) um texto não se esclarece em seu pleno funcionamento apenas no âmbito da língua, mas exige aspectos sociais e cognitivos;

i) tratando a língua como uso, não se está restringindo a questão a uma modalidade, mas envolvendo fala e escrita, gêneros textuais, contextos, situações, participantes, etc..

Considerando os aspectos acima e tomando por base os estudos mais recentes sobre a coesão referencial, apresento a seguir os mecanismos de coesão que norteiam esta pesquisa.

2.1 - A coesão referencial

Na análise dos dados, procurei focar a coesão referencial, num recorte que me permitiu uma análise mais significativa dos textos produzidos por aprendizes da escrita. Para isso, considere a seguinte afirmação de Koch (2002 b): *coesão referencial* é um componente da superfície do texto que faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual. Ao primeiro, Koch denomina *forma referencial* ou *remissiva* e ao segundo, *elemento de referência* ou *referente textual* (KOCH:2002b, p.31), tal como se pode verificar nos exemplos a seguir, retirados do *corpus* analisado:

[1] O jacaré come, peixe e mato e gente ele vive na água. (Thomaz – Grupo 1 - Anexo p. 110)
(*O jacaré come peixe e mato e gente. Ele vive na água.*)

No dado acima, o pronome “ele” retoma o sintagma nominal “o jacaré”, anteriormente apresentado como o tópico frasal e sobre o qual recaem todas as informações subjacentes.

Quanto ao estudo da coesão referencial, considero como mecanismos de coesão: a) anáfora nominal, b) repetição, c) anáfora pronominal, d) anáfora indireta, e e) elipse (anáfora zero), conforme exemplos a seguir com trechos de textos do *corpus* analisado:

a) *Anáfora nominal*: composta por um termo, formado basicamente por nome, que encontra ancoragem num termo previamente explicitado, tal como se apresenta no exemplo [2]:

[2]eu gosto de abacaxi eu gosto muito desta fruta. (Jair – Grupo 1 - Anexo p. 111)
(*Eu gosto de abacaxi. Eu gosto muito desta fruta.*)

Apesar de o texto apresentar repetições que marcam a coesão recorrencial, o

que, de fato, nos interessa aqui é a retomada de “abacaxi” e “esta fruta”. A retomada do nome “abacaxi” por “esta fruta”, evidencia a capacidade desse sujeito de usar anáforas nominais.

b) *Repetição*: caracterizada pela reiteração de um nome ou sintagma nominal anteriormente apresentado, é um tipo de anáfora nominal. Entretanto, como os textos que analisamos foram produzidos por crianças em fase de aquisição da escrita, procuramos tratar esse mecanismo separadamente. O exemplo [3] a seguir mostra o uso abusivo da repetição.

[3]...quanto o índio jogou a flexa no lago o peixe pulou e jogou água no índio quando o índio jogou a flexa no peixe o peixe fugiu da sua flexa quando o índio foi jogar a flexa o peixe pulou no lago. Quando o índio jogou a flexa no peixe quando o índio jogou a sua flexa e ficou esperando o seu peixe para comer. O índio ficou muito bravo quando o índio jogou sua flexa no lago o peixe não foi na sua flexa e coitado do pobe índio que levou uma pancada na cabeça do peixe que saiu do lago quando o índio viu uma tartaruga ele se assustou com que ele viu quando ele jogou a flexa na tataruga ele ficou assustado quando o índio viu a piranha ele ficou muito bravo o índio escondeu o índio ficou pensando num peixe. (Selma–Grupo3-Anexop.127)

(Quando o índio jogou a flecha no peixe, o peixe fugiu da sua flecha. Quando o índio foi jogar a flecha, o peixe pulou no lago. Quando o índio jogou a flecha no peixe e ficou esperando o seu peixe para comer. O índio ficou muito bravo quando o índio jogou sua flecha no lago o peixe não foi na sua flecha. Coitado do pobre índio que levou do peixe que saiu do lago uma pancada na cabeça. Quando o índio viu uma tartaruga, ele se assustou com que ele viu. Quando ele jogou a flecha na tartaruga, ele ficou assustado. Quando o índio viu a piranha ele ficou muito bravo e o índio escondeu o índio. O índio ficou pensando num peixe.)

Os sintagmas nominais “o índio”, “a flecha” e “o peixe” vão sendo recuperados ao longo do texto pelo uso constante da repetição. Eventualmente, ocorre pequena modificação dos termos, embora de modo inexpressivo, o que expressa que o produtor da escrita ainda não consegue fazer uso de outros mecanismos de coesão mais elaborados.

c) *Anáfora pronominal*: é aquela em que a relação anafórica é tecida através do uso de pronomes (ele, ela, eles, elas) e das pró-formas (lá, este, aquele, o mesmo). A função pronominal, nesses casos, é apenas estabelecer a ancoragem com um termo antecedente, como mostramos a seguir no exemplo [4]:

[4]A Mônica tava querendo bater no Cebolinha e ele gritou:
- Socorro! (...) (Matheus – Grupo 2 - Anexo p. 120)

d) *Anáfora indireta*: ocorre quando um elemento é introduzido no texto, sem que haja uma ancoragem explícita com nenhum outro termo anteriormente apresentado. A

ancoragem é possível quando se percebe que as entidades referidas pelos nomes-núcleo são as mesmas, conforme demonstramos no exemplo [5]:

[5] Romário deveria estar na seleção. O baixinho joga muito⁵.

No exemplo acima, sublinhamos os termos “Romário” e “o baixinho”, que a priori não possuem relação direta; percebe-se que tratam da mesma entidade, ou seja, o jogador Romário é de baixa estatura e, por isso, é também conhecido como “o baixinho”. Em casos como esse, ocorre o uso da anáfora indireta, uma vez que o leitor/ouvinte necessita acessar determinados esquemas cognitivos para associar uma idéia à outra e estabelecer a relação de significação. De acordo com Marcuschi (2001b: p.222), a anáfora indireta é “uma estratégia endofórica de ativação de referentes novos e não de reativação de referentes já conhecidos, o que constitui um processo de referenciação implícita”.

e) *Elipse (ou anáfora zero)* consiste na omissão de termos, facilmente inferíveis no decorrer do texto, como no exemplo [6]:

[6] Ricardo estava dormindo

debaixo da árvore e viu um ninho na árvore

e não viu o leão atrás da árvore. (Suellen – Grupo 1 - Anexo p. 117)

(Ricardo estava dormindo debaixo da árvore e [Ricardo] viu um ninho na árvore.

[Ricardo] Não viu o leão atrás da árvore.)

No dado acima, o tópico frasal “Ricardo” está elíptico em “viu um ninho na árvore” e “não viu o leão atrás da árvore”. A disposição dos enunciados nos permite facilmente recuperar as informações fundamentais, apresentadas anteriormente, no caso, de quem se está falando.

2.2 - As cadeias anafóricas

Ampliando a perspectiva de coesão como elemento conectivo na construção do texto, temos a anáfora, que se constitui na relação de correferência entre dois termos (referente e referido) com um objeto do mundo textual, conforme exemplo [7]:

5. Este dado não foi retirado do *corpus* como os demais, pois os três grupos não apresentaram nenhuma ocorrência de anáfora indireta.

[7] A mamãe chamada Angela foi pegar o bebê para dar mama(...) Ele dormiu quietinho.
(Angélica - Grupo 2)

O sintagma nominal “o bebê” da primeira sentença é retomado pela pro-forma pronominal “ele”, da segunda sentença, estabelecendo uma relação de correferência. Ou seja, “ele” só pode ser interpretado como sendo “o bebê”.

Dentre os mecanismos de coesão referencial, ocupa lugar de destaque (nas listas dos aprendizes de escrita que analiso) a esquematização das cadeias anafóricas, conforme estudos realizados por Ilari (2001a e 2001b).

Para Ilari (2001a e 2001b), expressões lingüísticas de diferentes tipos (nomes próprios, pronomes, sintagmas nominais definidos e indefinidos) são inseridas na superfície textual, podendo ser retomadas por outras em função de suas propriedades e relações, os chamados “pontos de acumulação”, conforme exemplo [8] abaixo:

[8] Um homem segue pela rua XV de Novembro rumo à agência central dos Correios. O pedestre está apreensivo. Ele leva uma carta endereçada à Nívea, que mora no Edifício Torres, no bairro Boa Vista, também em Curitiba. Na carta, Paulo diz o quanto sente falta do carinho da namorada. Ele propõe um encontro para que conversem e coloquem os pingos nos “is”.

No texto acima, “um homem”, “o pedestre”, “rua XV de novembro”, “uma carta”, “Nívea”, “no Edifício Torres, no bairro Boa Vista”, “Curitiba”, “Paulo”, “a namorada”, “um encontro”, entre outras expressões fazem referências a indivíduos de um mundo apresentado pelo texto. São esses termos que proporcionam ao leitor a possibilidade de compreensão e entendimento, pois situam-no sobre quem fala, de quem se fala e o que se fala sobre as personagens “Paulo” e “Nívea”.

Por outro lado, o pronome “ele” recupera “o pedestre” e anteriormente “um homem”, que se sabe no decorrer do texto tratar-se de “Paulo”. Essa relação correferencial é possível graças aos pontos de acumulação, apresentados no texto, que permitem que o leitor correlacione “Paulo” a “ele”, a “o pedestre” e “um homem”. Isso é possível porque o autor constrói seu texto a partir da capacidade de interpretação de seu interlocutor, que depende do grau de complexidade das informações que lhe são transmitidas pelo texto. Para Ilari (2001a),

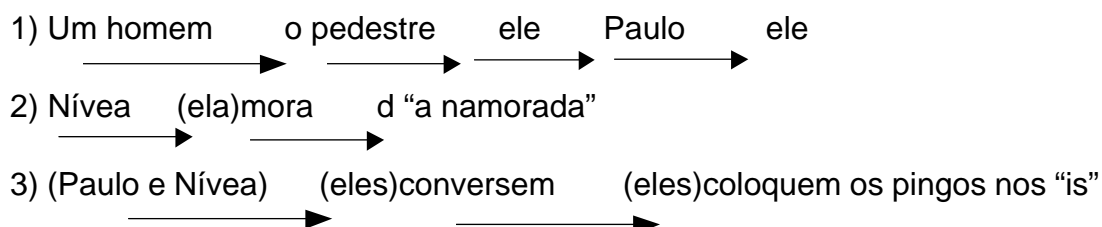
a comunicação não se faz apenas entre pessoas que têm o mesmo background cultural, que compartilham a mesma perspectiva sobre a situação ou que estão

atentas ao mesmo tipo de dados. Assim, a decisão de apresentar certos conteúdos como recuperáveis é sempre uma questão de avaliação, e a avaliação pode ou não ser correta (ILARI: 2001a p. 213)

Assim considerando, o uso, por exemplo, da expressão “coloquem os pingos nos ‘is’”, presente no texto [8] que reapresento a seguir, pode ser interpretada por um leitor desavisado em seu sentido literal, soando como esquisita e inoportuna. No entanto, vista por outro que conhece o uso metafórico da expressão, o percebe com o sentido de reajustar, normalizar uma situação, buscar o entendimento, entre outras possibilidades.

Como os estudos de Ilari estão também voltados à representação de cadeias anafóricas, tendo em vista que são práticas e bastante didáticas na esquematização dos mecanismos coesivos, presentes nos textos, apresento o esquema das anáforas no texto a seguir:

[8] Um homem₁ segue pela rua XV de Novembro rumo à agência central dos Correios. O pedestre₁ está apreensivo. Ele₁ leva uma carta endereçada à Nívea₂, que mora₂ no Edifício Torres, no bairro Boa Vista, também em Curitiba. Na carta, Paulo₁ diz o quanto sente falta do carinho da namorada₂. Ele₁ propõe um encontro para que conversem₃ e coloquem₃ os pingos nos “is”.



A representação das cadeias anafóricas servirá de apoio para a análise dos dados no capítulo 3.

3 – A ANÁLISE DOS DADOS

3.1 - O CORPUS

O *corpus* desta pesquisa é constituído de textos espontâneos, produzidos por crianças de escola regular e que estão nas séries iniciais do Ensino Fundamental, compondo três diferentes grupos: o Grupo 1 é formado por escolas regulares da periferia da cidade de Foz do Iguaçu; o Grupo 2, formado por uma escola regular do Centro de Curitiba, da qual foram pesquisados textos de alunos que apresentavam ritmo lento na aquisição da escrita, mas que estavam sob o acompanhamento de profissionais do projeto DACA⁶. Os dados do Grupo 2 foram extraídos de arquivos do projeto. E por fim, analisaremos também trabalhos produzidos por crianças consideradas problema e que freqüentam escola especial - o Grupo 3. Neste caso, a coleta de dados aconteceu entre 05 de maio e 04 de agosto de 2003, período em que presenciei as condições de produção dos textos, com a finalidade de estabelecer comparação para esse trabalho.

Quanto aos dados selecionados no Grupo 1, estes foram produzidos entre 1993 e 1994, por alunos de 6 e 7 anos, em fase de aquisição da escrita. Saliento aqui que o método utilizado na alfabetização privilegiou a elaboração de textos autônomos e significativos, pois as crianças não foram treinadas mecanicamente⁷. Naquela ocasião, a rede municipal de Foz do Iguaçu rompeu com o sistema tradicional, que utilizava o método behaviorista, caracterizado pela alfabetização mediante o uso de repetições silábicas, tão comuns nas cartilhas escolares. Como não havia investigador presente durante todo o processo, este não permite que se apresente as condições de produção de cada texto. A maioria deles foi produzida a partir de um material de leitura previamente organizado⁸.

6. DACA - *Diagnóstico e Acompanhamento de Casos de Alfabetização*, projeto desenvolvido por profissionais do Centro de Neuropediatria, do Hospital das Clínicas, em conjunto com o Departamento de Linguística, Letras Clássicas e Vernáculos, da Universidade Federal do Paraná. (cf. SANTAROSA, S.D. "A singularidade nos processos de alfabetização sob perspectiva indiciária", *Dissertação de Mestrado*. Curitiba: UFPR; 2000)

7. Os dados do Grupo 1 foram coletados pela orientadora deste trabalho (Reny Maria Gregolin) com auxílio dos pedagogos da Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu/PR.

8. O material de leitura foi organizado por uma equipe da qual também fazia parte a orientadora deste trabalho. Por isso, há uma certa garantia das condições de produção.

O Grupo 2 é composto pela clientela de uma escola regular do centro de Curitiba - Escola Estadual Aline Pichet - da qual foram pesquisados textos de alunos que apresentavam ritmo lento na aquisição da escrita. Toda a produção textual contou com o acompanhamento de profissionais do projeto “Diagnóstico e Acompanhamento de Casos de Alfabetização”⁹, desenvolvido em parceria pelos departamentos de Lingüística e Neuropediatria da Universidade Federal do Paraná, criado com o objetivo de diagnosticar e acompanhar crianças que apresentem “distúrbios” de aprendizagem em escola regular. O projeto tem sido importante no diagnóstico dos problemas de crianças indicadas pela escola como portadoras dos chamados problemas de aprendizagem e, também, no suprimento de dados para a realização de pesquisas acadêmicas.

Os alunos diagnosticados e acompanhados pela equipe do projeto são provenientes de uma escola pública estadual, localizada em região central de Curitiba, cuja clientela é de classe média. Os professores e pedagogos dessa escola, ao constatarem que o aluno não está tendo um aprendizado adequado aos parâmetros de normalidade estabelecidos, encaminham-no para o projeto, e cada caso passa a ser avaliado por profissionais de diferentes áreas.

Quando a criança é encaminhada ao CENEP – Centro de Neuropediatria, inicialmente, passa pela avaliação de médico neuropediatra e, em seguida, pelo psicólogo. Depois, a assistente social faz uma entrevista com o acompanhante da criança, pai, mãe ou responsável, para realizar a avaliação social. Através de estudos lingüísticos, procura-se instigar a oralidade por meio de dados escritos e orais, com o fim de detectar possíveis bloqueios de aquisição da escrita, e promover um levantamento do método de ensino utilizado pela escola.

Somente depois das avaliações às quais a criança foi submetida é que os resultados obtidos são comunicados aos pais para que sejam tomadas decisões em conjunto sobre os procedimentos a serem adotados. Uma das orientações dadas aos bolsistas do projeto é que atendam individualmente cada criança na escola onde estuda, para que ela adquira a escrita. É um trabalho individualizado de orientação para a produção de textos.

9. Uma equipe de profissionais de diferentes áreas (Lingüística, Neurologia, Psicologia, Psicopedagogia e Serviço Social) atua no projeto. Além desses profissionais, participam também pedagogos da escola que a criança frequenta, alunos do curso de Medicina e alunos bolsistas do departamento de Lingüística. Tais alunos buscam atender cada criança numa atmosfera de diálogo e orientação, garantindo a cada criança assimilação consciente de estruturas textuais de modo natural, um trabalho que se orienta pela perspectiva interacionista, tal como foi exposto por Coudry (1996). Alguns questionamentos sobre os textos produzidos asseguram aos novos textos, no decorrer do processo, uma melhor estruturação.

Os dados dessas sessões de interação individual, momento em que os alunos com lentidão escolar produzem textos, são parte do *corpus* desta pesquisa em que analisarei as redes coesivas. Com relação ao encaminhamento da criança a escolas “especiais”, deve-se ressaltar que os profissionais da Lingüística que fazem parte do projeto, em razão da forma como compreendem o processo de aquisição da escrita, opõem-se à recomendação médica, insistindo para que a criança permaneça em turmas regulares e orientando as ações de bolsistas do departamento de Lingüística no acompanhamento individualizado da criança na própria escola, no qual os bolsistas procuram desenvolver atividades diversificadas e significativas de leitura e de escrita, atuando como mediadores no processo de produção textual. Apesar do mencionado projeto utilizar também a refacção dos textos, utilizarei nesta pesquisa os dados originais dessas crianças, isto é, o primeiro texto elaborado pelo aprendiz em dada situação de produção.

Quanto aos textos produzidos pelo Grupo 3, estes foram coletados numa escola especial, situada no centro de Curitiba, no período de 05 de maio e 04 de agosto de 2003.

Os textos foram elaborados espontaneamente pelos alunos, seguindo minhas propostas para atividade escrita, que contavam sempre com a aprovação da professora da classe. Toda a produção textual foi desenvolvida em sala de aula, durante os encontros semanais e tinham por objetivo a elaboração de textos sem a interferência de um professor tanto na correção de desvios ortográficos da norma culta quanto na sugestão de caminhos para que fossem produzidos. Coube-me sempre a proposta de atividade bem como a estratégia a ser desenvolvida. Inicialmente, conversava com os alunos sobre o assunto que desejava desenvolver, mas sem revelar o que seria realizado, embora, após o primeiro contato, já ficasse implícito qual seria meu propósito. A conversa era informal e buscava a participação de todos os alunos. Somente depois de explorar bastante o conteúdo é que colocava em prática a proposta de trabalho escrito. Ao todo, foram realizadas seis sessões, nas quais foram trabalhados relatos de final de semana, cartas, narrativas a partir de vídeos e de seqüência em quadrinhos.

Cabe aqui esclarecer alguns detalhes dos bastidores teórico-metodológicos dessa escola cuja atividade está centrada em três grupos distintos. No primeiro, atende deficientes mentais que não têm autonomia nenhuma para o desenvolvimento da atividade escrita, muitas vezes, até para a atividade oral. No segundo, reúne alunos que têm já certa independência em relação ao professor, mas que ainda realizam, sobretudo,

atividades de cópia e repetição. No terceiro, o aluno já tem alguma autonomia para produzir textos. Esta fase, que dura geralmente um único ano, é responsável pela inserção do deficiente mental no mercado de trabalho. É deste último grupo que utilizo os textos para a análise das anáforas neste trabalho.

Cabe ressaltar que o aluno pode passar de um grupo para outro dentro do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, pode também permanecer por mais tempo em determinado estágio, dependendo do grau de deficiência que possui.

Participaram das atividades de produção textual 13 alunos, divididos em duas turmas, uma com seis e outra com sete alunos do nível 3. A qualidade dos trabalhos, considerando os princípios de coerência e coesão, explicitados por Costa Val (1991), Koch (1985, 1986, 1988, 1990, 1992, 2002a, 2002b, 2003), Marcuschi (1997, 1998a, 1998b, 1999, 2000, 2001), Massini-Cagliari (2001), Ilari (2001a e 2001b), entre outros, oscilou bastante, uma vez que alguns aprendizes produziram textos muito significativos, podendo ser até confundidos com outros produzidos por crianças ditas “normais” ou típicas. Todavia, também foram elaborados textos sem nenhuma significação, uma vez que apresentavam um amontoado de palavras isoladas e desconectadas uma das outras. Na hora em que se perguntava ao aluno o que pretendia dizer, ele tinha dificuldades para ler o que havia escrito. Muitas vezes, apelava para formas cristalizadas relacionadas às previsões do tempo, registrando a temperatura e as condições climáticas de Curitiba e região no momento em que a unidade temática era desenvolvida em todos os trabalhos.

Quanto a esse grupo, pode-se considerar como válida a afirmação de PAN (2003):

O procedimento adotado quando a escola se depara com uma criança que apresenta dificuldades de aprendizagem, tenha ela uma deficiência ou não, é a avaliação diagnóstica, a qual visa categorizar os sinais patológicos em quadros clínicos que confirmem uma patologia da criança e somente localizada na criança. A investigação normalmente parte de uma investigação da possível patologia da criança. Os procedimentos são conduzidos por testes, formulários e inquéritos, criam-se situações artificiais de interação, analisa-se apenas o produto da aprendizagem de forma comparativa, a partir de procedimentos metalingüísticos isolados do sujeito e da linguagem. Avalia-se unilateralmente a fala, e descontextualizadamente a escrita. (PAN: 2003, p.43)

Estas podem ser razões pelas quais a escolaridade dessas crianças fica ainda mais comprometida do que deveria ser.

Nesse trabalho, a tarefa é verificar o que esses sujeitos estão produzindo, comparativamente ao Grupo 1 e ao Grupo 2. São as estratégias cognitivas de referenciação nos textos diferentes que pretendo abordar.

3.2 – A ANÁLISE DO CORPUS

Apresento neste capítulo a análise dos dados, divididos em três grupos - Grupo 1, 2 e 3 - focalizando as retomadas referenciais propostas por Halliday & Hasan (1976), Milner (2003) e Ilari (2001a e 2001b) - considerando os seguintes mecanismos de coesão: a elipse, a anáfora nominal (representada pelo uso de expressões sinônimas, sintagmas nominais modificados e marcados pelo uso da determinação), a anáfora pronominal, a anáfora associativa e a repetição de sintagmas nominais, recategorizados ou não, conforme explicitarei no segundo capítulo desta dissertação.

Todos os textos foram lidos, analisados e tratados estatisticamente, mas, por uma questão de objetividade, selecionei exemplos que considere peculiares e representativos para explicar os mecanismos de coesão utilizados pelos sujeitos de cada um dos grupos pesquisados. Passo agora à análise dos dados, propriamente dita.

3.2.1 – MECANISMOS DE COESÃO REFERENCIAL NOS DADOS DO GRUPO 1

Na análise de 100 textos elaborados por crianças na faixa etária de 6 e 7 anos, de escola regular da periferia de Foz do Iguaçu, consideradas normais ou típicas e de classe social inferior à média, constatei que os mecanismos de coesão referencial mais recorrentes neste grupo são: 1) repetição; 2) anáfora pronominal, 3) anáfora nominal e 4) elipse. E é nesta ordem que vou apresentar os mecanismos de coesão, analisados neste grupo.

3.2.1.1 - Repetição

Ao analisar os dados do Grupo 1, percebe-se que a repetição é um mecanismo amplamente utilizado nos primeiros anos de escolaridade. É um indício de que o aprendiz está construindo hipóteses sobre a estruturação da escrita e não está seguro ainda sobre a relação de um referente com outro ou não se dá conta de que a repetição está se tornando enfadonha ao leitor, uma vez que tenta retomar os enunciados acerca do tópico frasal, de modo paulatino e fragmentado. No dado [9], pode-se perceber mais claramente os efeitos da repetição:

[9] a cigarra e a formiga
a cigarra iafazeummabagunsa
e a formiga iataboa
acigarra sodarizada

**e a forliga iatabalhava
acigarraficoco aforgafilocofio
e a cigarra ficocofio a formiga
e a cigarra ficoco e chegoo
a cigrra ficocofrio.** (Arlan - Anexo p. 112)

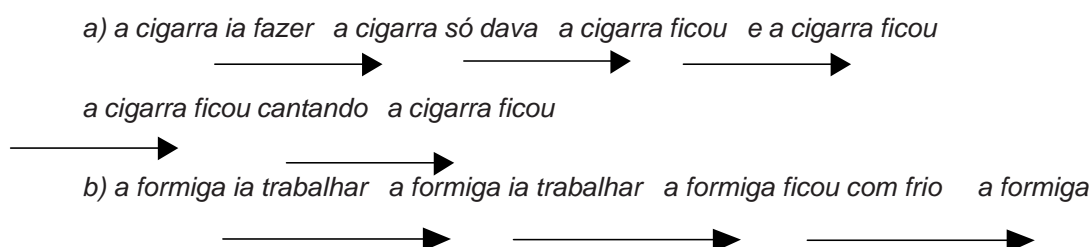
(A cigarra e a formiga

A cigarra ia fazer uma bagunça e a formiga ia trabalhar. A cigarra só dava risada e a formiga ia trabalhar. A cigarra ficou cantando. A formiga ficou com frio e a cigarra ficou com frio. A formiga... e a cigarra ficou cantando. E chegou [o inverno]. A cigarra ficou com frio.)

No texto, o autor reproduz uma versão “adaptada” da fábula “A cigarra e a formiga”, de La Fontaine. A repetição dos itens lexicais “a cigarra” e “a formiga”, bem como de enunciados como “a formiga ficou com frio” demonstra que a criança ainda não domina os mecanismos mais sofisticados de anáfora textual e, conseqüentemente, encontra dificuldades pra escrever sobre o assunto proposto. Apesar de não se dar conta do excessivo número de repetições, mesmo porque está em fase de (re)formulação de hipóteses para a escrita, o autor consegue reproduzir a essência narrativa¹⁰.

O dado apresentado correlaciona enunciados que enfatizam sempre a presença de duas personagens (a formiga e a cigarra) por meio do conectivo “e”.

De acordo com o esquema de representação utilizado por Ilari (2001a), as cadeias anafóricas apresentadas a seguir dão conta de como as repetições foram utilizadas no decorrer do texto:



As repetições também são abundantes no dado [10], conforme se pode observar abaixo:

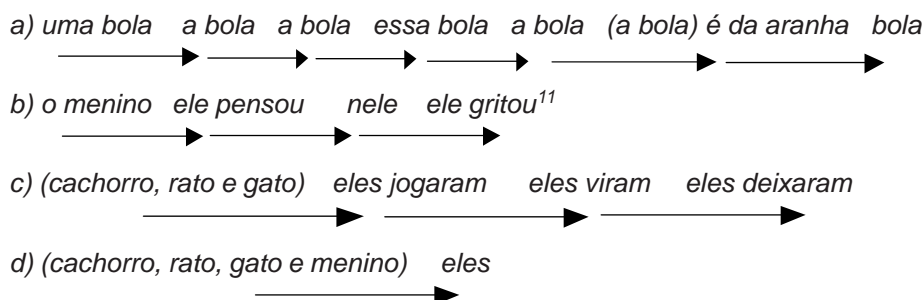
10. Uma formiga trabalhava abastecendo-se de alimento para superar o inverno que estava por vir enquanto uma cigarra passava os dias a cantar, sem se preocupar com o futuro. Chega o inverno e o frio intenso, e a cigarra encontra-se desamparada. A única informação que é dada pela fábula, mas não reiterada pelo autor, é a de que a cigarra recebe ajuda da formiga em decorrência da alegria que sua música proporcionara ao formigueiro. Ver Anexo II. (cf. *A cigarra e a formiga*, publicação da Ed. Moderna).

[10] Os animaos e a bola
Um cachoro acho-
u uma bola um
menino vio a bola.
Ele pemçou que o caho-
ro ia jogar a bola ne-
le gritou dequ-
em e esta bola e o rato
falou eu cei de
quem é.
o cachoro deu a
bola o rato falou
é da aranha.
Mais eu não sei on-
de e a casa da aranha o
cachoro falou o gato
sabe.
Eles jogaram
bola eles virram
o menino eles
dejaram o menino
Jogar eles ficara
m felis para cem-
pre. (Thiago - Anexo p. 113)

*(Os animais e a bola
Um cachorro achou uma bola. Um menino viu a bola. Ele pensou que o cachorro ia
jogar a bola nele, mas aí ele gritou:
- De quem é essa bola?
E o rato falou:
- Eu sei de quem é!
O cachorro deu a bola. O rato falou:
- É da aranha! Mas eu não sei onde é a casa da aranha.
O cachorro falou:
- O gato sabe!
Eles jogaram bola. Eles viram o menino. Eles deixaram o menino jogar. Eles ficaram
felizes para sempre.)*

Apesar da falta de domínio da convenção da escrita, percebe-se, no dado acima, que o autor dá pistas sobre o discurso direto, uma vez que as falas se alternam entre “o menino”, “o rato” e “o cachorro”. No diálogo, compreende-se claramente que a proprietária é a “a aranha” e que “o gato” sabe onde ela mora. Por isso, todo o questionamento encontra uma solução. Como meio de confraternização os animais (“o cachorro”, “o rato” e, possivelmente, “o gato”) jogam bola, permitindo que também o menino jogasse. O que não fica claro é se “a aranha” tomou ou não conhecimento sobre o achado da bola, bem como se também participou da partida em questão. Dentre os mecanismos de

coesão, o da repetição é o mais recorrente, uma vez que o sintagma nominal “bola” está presente em seis enunciados, embora modificado pelo uso de determinante e possessivo, conforme apresenta o item “a” da representação das cadeias anafóricas seguintes:



Em “a”, o referente “a bola”, apresentado no título como um tópico textual, é utilizado no primeiro enunciado como “uma bola”, que pode caracterizar a indeterminação ou a quantificação do nome. Independente dessa conclusão, o sintagma é retomado de modo determinado na sequência e repetido em seguida. Na reiteração seguinte, aparece caracterizado pelo pronome demonstrativo “essa”, que atribui ao sintagma nominal “bola” a informação de que o objeto apresentado está próximo da personagem com quem o enunciador mantém um diálogo. Depois, o narrador apresenta novamente o sintagma nominal determinado (“a bola”), que vem elíptico no enunciado seguinte. Por fim, “bola”, presente no enunciado “Eles jogaram bola”, é empregada sem determinante para explicitar a prática de um esporte, no qual a bola é fundamental. Se o sintagma viesse marcado pela determinação, indicaria apenas uma ação isolada.

Pode-se verificar também a presença de repetições no texto [11] a seguir:

[11] O jacaré

Um dia eu fui no zoológico, Lá eu vi um jacaré e eu levei um susto E eu vi o jacaré pequeno..., mais eu vi o jacaré bem bonito.

O jacaré come, peixe e mato e gente ele vive na água. (Thomaz - Anexo p. 114)

(O jacaré

Um dia eu fui ao zoológico. Lá eu vi um jacaré e eu levei um susto. E eu vi o jacaré pequeno, mas eu vi o jacaré bem bonito. O jacaré come peixe e mato e gente. Ele vive na água.)

No dado acima, “o jacaré”, tópico frasal, aparece sob uma caracterização ambígua. Seria um único jacaré? Ao rerepresentar o tópico como “um jacaré”, nos leva a

11. Os itens “b” a “d” serão retomados mais à frente na sessão que trata da anáfora pronominal.

interpretar que pode se tratar de um jacaré entre tantos, mas assustador. Por outro lado, podemos entender que se trata de um único jacaré que possui uma aparência amedrontadora.

A idéia de unicidade se desfaz quando a narração revela que existe um jacaré pequeno. A conjunção “mas” está aqui empregada com a função aditiva e não adversativa. E concluímos que “o jacaré bem bonito” é “o jacaré pequeno”, e um jacaré de pequeno porte não pode ser tão assustador. Daí concluímos que o texto não discorre sobre um único “jacaré”; deve haver, pelo menos, dois.

O tópico frasal *o jacaré* é retomado por *um jacaré*, posteriormente por “o jacaré”, novamente, recebendo algumas adjetivações na seqüência, tais como “o jacaré pequeno” e “o jacaré bem bonito”, conforme represento nas cadeias anafóricas abaixo:

a) *o jacaré um jacaré o jacaré pequeno o jacaré bem bonito o jacaré come ele vive*
 → → → → →

Além das repetições, o texto apresenta também uma anáfora pronominal: *ele* (Ele vive na água.) que retoma o sintagma nominal *o jacaré*, anteriormente mencionado.

Por outro lado, cabe aqui ressaltar que as repetições podem apresentar natureza recategorizacional, conforme mostro no dado [12] a seguir:

[12] **o peixe**

A mamãe comprou peixe

O peixe está vivo.

Ele caiu na pia

O peixe está na panela

O peixe é bonito.

Eu comi o peixe (Gisele - Anexo p. 115)

(*O peixe*

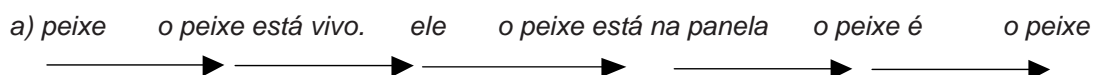
A mamãe comprou peixe. O peixe está vivo. Ele caiu na pia. O peixe está na panela.

O peixe é bonito. Eu comi o peixe.)

Ao longo da narrativa, “O peixe”, descrito pela autora, vai sofrendo modificações, embora, aparentemente, possa parecer mera repetição. O referente aparentemente permanece o mesmo, mas vai passando por transformações, já que o mencionado “peixe”, comprado pela mãe, “está vivo” e foi se modificando até servir de alimento para a família da personagem-narradora. No início do texto, o referente é inserido de modo

indeterminado: “peixe”. Verifica-se, também no dado acima, o uso da correferência formada pelo pronome “ele” com o sintagma nominal determinado “o peixe”. Na terceira sentença “Ele caiu na pia”, o pronome “ele” retoma “o peixe” das sentenças anteriores. Nas duas primeiras sentenças “o peixe” não vem recategorizado.

Com base no texto, podemos representar a seguinte cadeia anafórica:



3.2.1.2 - Anáfora Pronominal

Constituída de um pronome na posição de sujeito ou objeto, podendo estar realizada como os pronomes pessoais (ele, ela, eles, elas) ou por pronomes oblíquos o, a, os, as, que pode estar caracterizada para a retomada de um termo antecedente no universo textual, a anáfora pronominal pode ser considerada como um rico mecanismo de coesão textual. No dado [10] representado a seguir, mostro como tal mecanismo é freqüente na elaboração de textos pelos aprendizes de escrita do Grupo 1. Para facilitar a compreensão, apresento após o texto a representação das cadeias anafóricas:

[10] Os animaos e a bola

Um cachoro acho-
u uma bola um
menino vio a bola.
Ele pemçou que o caho-
ro ia jogar a bola ne-
le gritou dequ-
em e esta bola e o rato
falou eu cei de
quem é.
o cachoro deu a
bola o rato falou
é da aranha.
Mais eu não sei on-
de e a casa da aranha o
cachoro falou o gato
sabe.
Eles jogaram
bola eles virram
o menino eles
dejaram o menino
Jogar eles ficara
m felis para cem-
pre. (Thiago - Anexo p. 113)

(Os animais e a bola

Um cachorro achou uma bola. Um menino viu a bola. Ele pensou que o cachorro ia jogar a bola nele, mas aí ele gritou:

- De quem é essa bola?

E o rato falou:

- Eu sei de quem é!

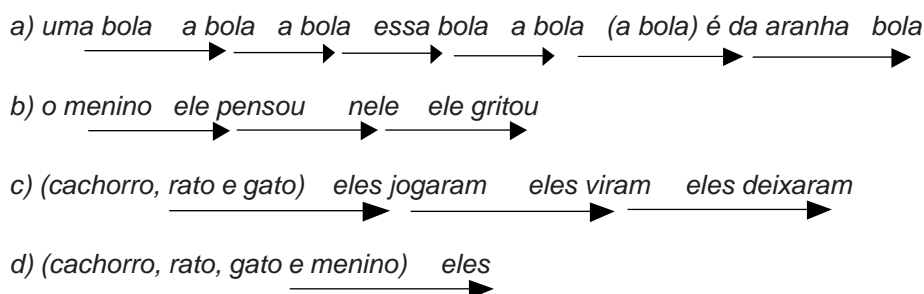
O cachorro deu a bola. O rato falou:

- É da aranha! Mas eu não sei onde é a casa da aranha.

O cachorro falou:

- O gato sabe!

Eles jogaram bola. Eles viram o menino. Eles deixaram o menino jogar. Eles ficaram felizes para sempre.)



Em “b”, o pronome “ele” possui uma relação de correferencialidade com “o menino”, caracterizando a anáfora pronominal. O mesmo acontece em “c” e “d”, desta vez com o emprego do pronome “eles” que deixa subentendida uma relação de correferência com “o cachorro, o gato e o rato”, personagens do mundo textual narrado ao qual fará parte, posteriormente, também o menino. Nota-se que o pronome “eles” tem relevância e estabelece relação com as personagens animadas, que serão responsáveis pelas ações.

No dado [13] a seguir, o autor também utiliza-se da anáfora pronominal para obter coesão do texto:

[13] A menina ela estava andando de repente aparece uma barata e ela disse ui, o homem estava batendo martelo e daí ele machucou o dedo e ele disse ai, o menino pensou ou se eu brimco o de carrinho ou se eu brimco de bola.

A mãe estava chamando o menino e ela disse ei vem a cá. o cachorro apareceu e o gato subiu na cadeira. A menina estava andando e daí ela viu o menino e disse para o menino oi como que vai. (Thomaz - Anexo p. 116)

(A menina, ela estava andando. De repente aparece uma barata e ela disse:

- Ui!

O homem estava batendo martelo e daí ele machucou o dedo e ele disse:

- Ai!

O menino pensou: “se eu brinco de carrinho ou se eu brinco de bola”!

A mãe estava chamando o menino. E ela disse:

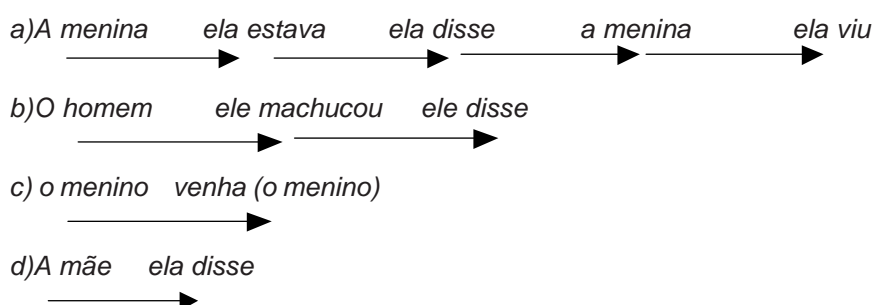
- Ei, venha cá!

O cachorro apareceu e o gato subiu na cadeira.

A menina estava andando e daí ela viu o menino e disse para o menino:

- Oi, como que vai?)

Distribuídos em eventos diferentes, a narrativa se desenvolve de modo fragmentado, com unidades temáticas diversas. A menina, que é o tópico frasal nos primeiros enunciados, volta à mesma condição no final do texto. No decorrer da narrativa, são apresentadas as personagens “o homem”, “o menino”, “a mãe”. “o cachorro” e “o gato”. A personagem “o menino” tem relação direta com “a mãe” e com “a menina”. Os demais podem fazer parte de um contexto familiar, no qual o autor apresenta no decorrer de sua narrativa. Na representação das cadeias anafóricas, presentes no texto acima, pode-se verificar melhor como cada referente vai sendo retomado progressivamente no decorrer da narrativa. Novamente, pode-se afirmar que a anáfora pronominal está diretamente ligada ao traço mais animado [+ animado] dos referentes (COSTA: 2000) que são introduzidos no texto.



As cadeias anafóricas acima demonstram como os pronomes “ela” e “ele” retomam seus referentes anteriormente apresentados. “Ela” retoma, no primeiro evento, demonstrado em “a” o referente “a menina”, e no último evento do texto, “a mãe”, como se verifica em “d”. As retomadas anafóricas ficam “ilhadas” em cada subunidade temática o que demonstra que o produtor desse texto ainda tem um longo caminho escolar para percorrer até tecer um texto em que as anáforas formem uma rede de retomadas em torno de uma unidade temática.

3.2.1.3 - Anáfora Nominal

Apesar de a repetição ser também um tipo de anáfora nominal, vou enfocar aqui nesta seção os demais casos, aqueles que não caracterizam a repetição. Fazem parte deste enfoque, as expressões sinônimas, os sintagmas nominais modificados por determinantes, demonstrativos ou adjetivos. No dado [14], abaixo mostramos ocorrências de anáfora nominal.

[14] abacaxi

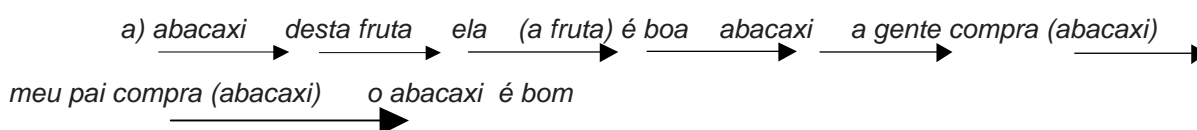
**eu gosto de abacaxi eu gosto muito desta fruta ela é amarelinha é boa de comer abacaxi é de comer abacaxi agente compra no mercado.
as vezes o meu pai compa o abacaxi é boua.** (Jair - Anexo p. 117)

(Abacaxi

Eu gosto de abacaxi. Eu gosto muito desta fruta. Ela é amarelinha, é boa de comer. Abacaxi é de comer. A gente compra no mercado. Às vezes, o meu pai compra. O abacaxi é bom.)

Ao apresentar o referente “abacaxi”, o autor o retoma por meio de d’“esta fruta”. O abacaxi pertence ao conjunto das frutas. Portanto, retomar o referente por meio deste sintagma nominal deixa claro que se trata do abacaxi e não de qualquer outra fruta.

Na representação da cadeia anafórica apresentada abaixo, pode-se reconhecer, além da anáfora nominal acima citada, uma anáfora pronominal, na qual “ela” retoma d’“esta fruta”. Estão presentes ainda as elipses (anáforas zero), representadas entre parênteses, das quais tratarei no item seguinte:



3.2.1.4 - Elipse (Anáfora zero)

Tomando por base, ainda o dado [14] do item 3.1.1.3 acima, pode-se perceber o uso da elipse¹², ou seja da anáfora zero, em momentos diferentes quando se pode facilmente identificar qual o referente que fica ausente na superfície do texto, mas que faz parte da memória textual.

12. Considero anáfora zero e elipse como sendo o mesmo mecanismo sofisticado de coesão textual.

Inicialmente, a apresentação das características da fruta “amarelinha” e “boa de comer” remetem ao referente “esta fruta”, apresentado no segundo enunciado. O pronome “ela” também recupera “esta fruta”. Em “A gente compra [abacaxi] no mercado” e “Às vezes, o meu pai compra [abacaxi]”, percebe-se que o tópico frasal “abacaxi” aparece elíptico na posição de objeto direto não lexicalizado, característica do português brasileiro, pois a elipse de objeto é um fato sintático aceito pelos falantes. Além disso, quando o produtor do texto escreve “meu pai compra [ø] o abacaxi é boa” poderá haver mais de uma opção de análise: “Meu pai compra [abacaxi]. O abacaxi é bom”; “Meu pai compra o abacaxi. É bom.” ou ainda “Meu pai compra abacaxi. O abacaxi é uma fruta boa”, uma vez que ele faz a concordância com abacaxi, deixando fruta elíptico. Como o aluno registra “meu pai compra o abacaxi e usa o determinativo “o”, é provável que a pontuação empregada tanto na primeira como na terceira opção seja a mais adequada.

No dado [15], abaixo apresentado, também são utilizadas algumas anáforas zero:

[15]O sonho

**Era uma vez um menino, ele estava
sonhando com uma gaiola dentro da gaiola
tinha um passarinho Ricardo estava dormindo
debaixo da árvore e viu um ninho na árvore
e não viu o leão atrás da árvore o
de um susto do Ricardo.** (Suellen - Anexo p. 117)

(O sonho

Era uma vez um menino. Ele estava sonhando com uma gaiola. Dentro da gaiola tinha um passarinho. Ricardo estava dormindo debaixo da árvore e viu um ninho na árvore e não viu o leão atrás da árvore. O leão deu um susto no Ricardo.)

Neste dado, a autora apresenta o cenário de um sonho em que um menino dorme debaixo de uma árvore, onde existe um ninho de passarinho. O sono é intenso e a personagem chega a sonhar com uma gaiola, que contém um pássaro preso. O tópico frasal se desenvolve a partir de um nome: Ricardo.

No fragmento do texto “Ricardo estava dormindo debaixo da árvore e [Ricardo] viu um ninho na árvore e [Ricardo] não viu o leão atrás da árvore. O leão deu um susto no Ricardo”, o sintagma nominal “Ricardo”, entre parênteses, está presente no decorrer da narrativa. Além disso, o produtor do texto omitiu involuntariamente o item nominal “leão” em “o de um susto do Ricardo”. A omissão de tal item não pode ser considerada elipse, pois o sujeito colocou o determinativo “o”, demonstrando que houve apenas um

esquecimento, uma vez que o produtor está em fase inicial de aquisição da escrita.

Ao se observar as cadeias anafóricas apresentadas a seguir¹³, percebe-se que o sujeito em “a”, *Ricardo*, está subentendido nas duas ações evidenciadas pelo verbo *ver*.

a) *um menino* *ele* *Ricardo* *(Ricardo) viu* *(Ricardo) não viu*

—————▶—————▶—————▶—————▶

O dado [16], que apresento a seguir, sustenta o principal mecanismo de coesão por intermédio do recurso da elipse:

[16] Minhas férias

Eu vui na casa do meu primo. E joguei bola eu era o mais novo. O meu time ganhou o jogo e o gol da vitória era meu o meu primo deu a bola para mim, eu marquei

E vui na casa do meu melhor amigo. Eu, ele vizemos aniverzario juntos. Mais ele vizemos aniverzario juntos. Mais ele fez feita era pequena mas fez. A minha tanbem voi pequenas na minha feita tinha bolo e morango, guarana jamei dos amigo eu fiz 8 anos. (Thiago - Anexo p. 118)

(Minhas férias

Eu fui à casa de meu primo e joguei bola. Eu era o mais novo. O meu time ganhou o jogo e o gol da vitória foi meu. O meu primo deu a bola para mim e eu marquei.

Eu fui à casa do meu melhor amigo. Eu e ele fizemos aniversário juntos, mas ele fez festa. Era pequena, mas fez. A minha também foi pequena. Na minha festa tinha bolo de morango, guaraná. Chamei dois amigos. Eu fiz 8 anos.)

No dado acima, o autor faz alusão a dois eventos diferentes: uma visita ao primo com quem jogou futebol e outra ao seu melhor amigo, que fez aniversário na mesma data do autor e que fez uma pequena festa para comemorar o aniversário. O autor produziu um texto claro e objetivo, apesar dos problemas de convenção ortográfica. Quanto ao uso dos mecanismos de coesão, pode-se observar claramente, conforme represento nas cadeias abaixo, que a elipse é utilizada em quatro situações diferentes: Em “a”, “*O meu primo deu a bola para mim e eu marquei*”, fica claro que o que completa o verbo marcar é *o gol*, anteriormente apresentado em “*o gol da vitória foi meu*”. Em “c”, *(a) festa* aparece implícita em “*era pequena, mas fez*” e em “*A minha*

13. Além da elipse, o texto utiliza-se de outros mecanismos de coesão, tais como a anáfora pronominal, por meio da qual o pronome “ele” está em correferência com “um menino”, e a anáfora nominal, quando o autor apresenta “Ricardo”, fazendo a retomada do antecedente “um menino”.

também foi pequena”.

a) o gol eu marquei (o gol)



b) meu amigo ele fez¹⁴



c) aniversário festa (a festa)era pequena fez (festa) a minha (festa) na minha festa



Nos dados [17] e [18], ocorrem também exemplos de anáforas zero, como se pode ver abaixo:

[17] A neta triste

Quando eu era pequena eu ia todo dia nos meus avós Mas o meu vô sofria da visícula até que um dia ele foi operar e morreu e eu chorei e eu sofri muito.

Eu tenho muita saudade dele. fim. (Michely - Anexo p. 119)

(A neta triste

Quando eu era pequena, eu ia todo dia nos meus avós. Mas o meu vô sofria da vesícula até que um dia ele foi operar e morreu. Eu chorei e sofri muito.

Eu tenho muita saudade dele.)

O texto caracteriza momentos da vida da autora que fica entre dois extremos: a felicidade que representava a ida diária à casa dos avós e a tristeza por ter perdido o avô em função de um problema na vesícula.

O texto apresenta duas elipses. Na representação das cadeias¹⁵ apresentada abaixo: no item “a”, a casa está subentendida no contexto, uma vez que, segundo a autora, era hábito visitar diariamente os avós. No item “b”, também é clara a informação de que a pessoa que morreu é o avô (*meu vô*), uma vez que foi o avô quem foi submetido a uma cirurgia na vesícula e não resistiu.

a) n(a casa d)os meus avós

b) o meu vô ele foi (meu vô)morreu dele



14. Em “b” o pronome “ele” está em correferência com *meu amigo*, constituindo, neste caso, uma anáfora pronominal (tratado no item 3.2.1.2).

15. Além da elipse, representada entre parênteses, o texto apresenta a anáfora pronominal como mecanismo de coesão, inserida pelo pronome “ele” que estabelece correferência com o sintagma nominal “o meu vô”, anteriormente apresentado no texto.

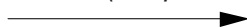
[18] A galinha foi alimeta teu pintinhopara

não more tifome. (Michele - Anexo p. 119)

(A galinha foi alimentar o seu pintinho para não morrer de fome.)

No dado acima, formado por um único enunciado, o tópico frasal “a galinha”, fez a ação de alimentar “o pintinho”, garantindo sua vida, fato que garantiu ao pintinho não morrer de fome. A elipse de *seu pintinho* em *para não morrer de fome*, uma vez que a ação da galinha tem implicação na existência do pintinho, a combinação de causa e efeito. A cadeia anafórica¹⁶, anunciada abaixo, apresenta a elipse acima mencionada:

a) *seu pintinho* (seu pintinho) não morrer



Após a análise dos textos que utilizam os mecanismos de coesão (anáfora nominal, repetição, anáfora pronominal e anáfora zero), no Grupo 1 apresento a seguir o Quadro [1], com o propósito de registrar o panorama geral do uso de tais mecanismos, tomando por base os 100 textos analisados.

Quadro 1

Escolas Regulares – Foz do Iguaçu				
Grupo 1 (100 textos)	Mecanismos de coesão			
	Repetição	Anáfora Pronominal	Anáfora Nominal	Elipse (Anáfora zero)
	195	118	73	68
Percentual	43%	26%	16%	15%
Total de ocorrências	454		100%	

Considerando o total de 454 ocorrências, o mencionado grupo utilizou a anáfora nominal em 73 situações, ou seja, 16% dos casos de ocorrência em que o produtor de texto retomou na superfície do texto um elemento mencionado por um elemento anafórico, constituído de sintagma nominal diferente ou estruturalmente modificado. Em relação à repetição, o percentual alcançou 43%, já que as 195 repetições identificadas ao longo dos textos demonstram que repetir um sintagma nominal, independente de ser animado ou não, não representa nenhum problema, e que no processo de aquisição da escrita por crianças típicas, este mecanismo é largamente utilizado.

Quanto às anáforas zero (elipses), verificou-se que estas aparecem regularmente

16. O que ocorre aqui é o não-domínio da forma verbal do subjuntivo “para que seu pintinho não morresse”. É uma elipse de sujeito.

e que o leitor recupera facilmente o antecedente mencionado no próprio enunciado ou em enunciados subseqüentes. Foram encontradas 68 elipses, o que representa apenas 15% do total de mecanismos de coesão utilizados pelos aprendizes de escrita desse grupo.

Outro mecanismo a ser destacado nesta análise é a anáfora pronominal, que ocorreu em 26% dos casos. As 118 ocorrências de pronomes que substituem um sintagma nominal anteriormente explicitados são significativas.

3.2.1.5 - Considerações sobre o Grupo 1

Ao fazer considerações sobre a produção de textos do Grupo 1 e os mecanismos anafóricos utilizados, o que se salientou foi a distribuição dos elementos anafóricos: do total de ocorrências, foram utilizadas 26% de anáforas pronominais, 16% de anáforas nominais, 15% de anáforas zero (elipses) e 43% de repetições. O uso expressivo de repetições demonstrou que tal mecanismo é próprio de crianças, ditas típicas, em fase de aquisição da escrita. À medida que o aprendiz domina as convenções, apresenta mais facilidade para fazer retomadas de referentes por meio de mecanismos mais elaborados, tais como as anáforas associativa e indireta. Outra pista que leva nesta direção é o uso do pronome como mecanismo lingüístico. Para este grupo, o uso de pronome para recuperar um antecedente com os traços [+ animado] é muito recorrente, embora também existam muitos casos em que o pronome recupera um referente com o traço [- animado].

As atividades de produção textual, realizadas em sala de aula, apontam para a valorização das experiências individuais e para a seleção de textos para leitura em classe, fatores que estimulam a produção de textos espontâneos significativos e que demonstram as intenções e objetivos do produtor. Além disso, os sujeitos desse grupo, pertencentes às escolas da rede pública da periferia do município de Foz do Iguaçu, produziram textos, na maioria deles, curtos, com objetividade e fiéis ao tema abordado.

Para aferir mais detalhadamente os resultados obtidos durante todo o processo de aquisição da escrita, realizado nos anos de 1993 e 1994, pode-se realizar futuramente uma outra pesquisa junto aos alunos, que agora devem estar concluindo a terceira série do Ensino Médio naquele município, para constatar como e quais os mecanismos de coesão estão sendo utilizados na produção textual, pelo menos, por parte dessa cli-

entela.

3.2.2 – MECANISMOS DE COESÃO REFERENCIAL NO GRUPO 2

A seguir, apresento a análise dos textos¹⁷ coletados junto ao banco de dados do Centro de Neuropediatria da UFPR (CENEP) - o Grupo 2¹⁸. Os mecanismos de coesão utilizados por este grupo são os mesmos dos demais, com algumas diferenças na frequência de uso. São eles: repetição, anáfora pronominal, anáfora nominal e elipse.

3.2.2.1 Repetição

No dado [19], apresento um dado que utiliza a repetição como recurso de coesão textual:

[19] Mônica

A Mônica tava querendo bater no Cebolinha e ele gritou:

- Socorro!

O super man salvou o Cebolinha e o Cebolinha ficou muito feliz.

E a outra vez todo mundo brigou

O Super Man, o Cebolinha e a Mônica. (Matheus - Anexo p. 120)

No dado acima, o autor narra uma história na qual a personagem “Cebolinha” estava em apuros em relação à outra, “Mônica”, pois esta queria lhe bater. O Super-homem (“Super Man”) entra em ação e o salva. Entretanto, num segundo momento, as três personagens se envolvem numa briga.

Se considerarmos o sintagma nominal “o Cebolinha”, percebemos que vem introduzido outras três vezes no texto, caracterizando assim a repetição.

Represento a seguir a cadeia anafórica, buscando ilustrar a recorrência dos mecanismos de coesão no texto acima.

a) O Cebolinha ele o Cebolinha o Cebolinha

—————>—————>

17. Todos os textos desse grupo foram produzidos individualmente, em situação de interação com um bolsista (estudante de Letras) que induz a produção de textos a partir da leitura e do diálogo.

18. Esse grupo é formado por alunos de escola regular que são rotulados pela escola como “problemas” por apresentarem lentidão no processo de aquisição da escrita.

b) *Todo mundo* *Superman, Mônica e Cebolina*



O item “a” representa uma cadeia na qual o sintagma nominal “o Cebolinha”, é retomado, inicialmente, pelo pronome “ele”, o que caracteriza uma anáfora pronominal, e em seguida, ocorre a repetição do sintagma em questão. Como destaca Costa (2000), as repetições ocorrem quando os sintagmas nominais têm o traço [- animado]. As personagens pertencem ao universo das histórias em quadrinhos. No dado anterior, há clareza e as repetições não prejudicam o todo do texto

No dado [20] abaixo, o produtor alterna entre dois tópicos. As repetições ocorrem em cada subtópico. Vejamos:

[20] De vez em quando

A vovó es tavana sala com o seu netinho e o seu gato.

O vovô levou o seu netinho pratomar sorvete.

As criança estavam no circo vendo o elefante. Os meninos estavam vendo o palhaço. (Suellen-Anexo p. 121)

(De vez em quando

A vovó estava na sala com o seu netinho e o seu gato. O vovô levou o seu netinho para tomar sorvete. As crianças estavam no circo vendo o elefante. Os meninos estavam vendo o palhaço.)

A estrutura do texto permite inferir que a produção textual partiu da exploração de imagens em quadros sobre as quais a criança escreveu o que viu, não se preocupando com a conexão do texto. Por essa razão, o leitor não pode ter certeza se o termo “as crianças”, por exemplo, retoma os dois netinhos. Além disso, o sintagma nominal “o seu netinho”, presentes nas duas primeiras sentenças, pode não ser correferente a uma mesma “entidade” do mundo real. O “netinho” que estava na sala com a vovó e o gato pode ser o mesmo que foi tomar sorvete com o vovô, uma vez que vovô e vovó constituem uma só família (ou não) que tem filhos e, conseqüentemente, pode haver netos ou simplesmente, um neto. Portanto, não está claro que se trata apenas de um neto ou de dois.

As anáforas que são facilmente identificáveis no texto¹⁹ são estabelecidas na

19. Anotação de bolsista no verso do texto indica que narradora-aprendiz se baseou nas figuras do livro “De vez em quando”, de Eva Furnari, publicado pela Editora Ática, para desenvolver a sua produção. De fato, cada subtópico corresponde a uma das quatro figuras, que se presume, tenham sido escolhidas pela própria criança e sobre as quais escreveu.

primeira sentença pelo possessivo “seu”, antes da primeira e da segunda ocorrência de “netinho”. Já o segundo “seu”, antes de gato tem ambigüidade de referência. O leitor não sabe se o gato pertencia ao neto ou à vovó.

Quando a autora do texto acima narra que “As crianças estavam no circo vendo o elefante.” e quando relata, na última sentença, que “Os meninos estavam vendo o palhaço.” estabelece-se outra ambigüidade, pois pode-se deduzir também que a ação de ver o palhaço esteja restrita ao universo dos meninos. Porém, podemos supor que “meninos” e “as crianças” são generalizações de seres de um mundo, marcados tanto por meninos quanto por meninas.

No texto [21], apresentado a seguir, a autora utiliza-se também da repetição para estabelecer a continuidade de seu texto:

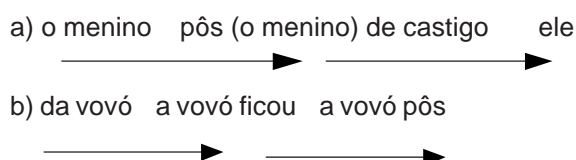
**[21]Na cabide da vovo
Porque o menino bagunsou
A ropa da vovó ea vovó ficou
Muito brava e a vovó pois de cas
tigo mais ele sidiscopou.** (Suellen - Anexo p. 121)

(No cabide da vovó

O menino bagunçou a roupa da vovó e a vovó ficou muito brava. A vovó pôs [o menino] de castigo, mas ele se desculpou.)

O sintagma nominal “a vovó” é reiterado em dois outros momentos: “a vovó ficou muito brava” e “a vovó pôs de castigo...” Tal sintagma nominal tem o traço [+animado] e, portanto, deveria ser retomado por uma anáfora pronominal, conforme Costa (2000) destaca em Retomadas Referenciais no Português Falado. Percebe-se que a criança em fase de aquisição da escrita, não tem ainda bem definidos tais critérios, uma vez que o outro sintagma nominal “o menino” aparece elíptico, no segundo momento, e depois vem retomado pelo pronome “ele”. Durante a fase de aquisição da escrita, a troca faz parte do processo de (re)elaboração de hipóteses.

Na representação das cadeias anafóricas presentes no texto pode-se constatar como são apresentadas as relações:



O que se pode notar também nos demais textos desse grupo é que o uso da repetição acontece tanto com itens animados quanto com inanimados, demonstrando que não há ainda por parte de tais produtores uma definição de critério no momento de retomar um referente textual. Em relação à pronominalização, abordada a seguir, o uso exagerado de pronomes também poderá prejudicar a produção textual, tornando-a enfadonha.

3.2.2.2 - Anáfora Pronominal

O dado [22] a seguir apresenta o tópico frasal como título. Entretanto apresenta uma ambiguidade quanto ao uso do pronome “ela” que não permite uma correferencialidade muito clara. Em alguns casos, não se consegue definir se se refere à “vaca mimosa” ou a outra personagem inserida no texto (“Zenilda”).

[22]A vaca mimosa²⁰

Mata em tão é laemcom zenilda em tão elanãogostou Queéla fazeaquele zolvido élatambenão gostouqueélafaz cosquinha. (Luiz Felipe - Anexo p. 122)

((Ela estava na mata), então ela encontrou Zenilda. Então, ela não gostou que ela fez aquele zumbido. Ela também não gostou que ela fez cosquinha).

No texto acima, o leitor/ouvinte depende de leitura de mundo para desfazer algumas ambigüidades. Quando a autora escreve “Mata”, quer dizer “Ela estava na mata” ou “é laemcom zenilda” (ela encontrou Zenilda), percebe-se facilmente que “ela” e “a vaca mimosa”, especificada no título do texto²¹, correspondem ao mesmo objeto do mundo textual. No entanto, a partir da inclusão da personagem “Zenilda”, não torna claro ao leitor qual é o seu referente. Como veremos mais adiante “aquele zumbido” vai dar uma pista de que se trata de um inseto. Voltando ao uso do pronome “ela”, em “em tão elanãogostou Queéla fazeaquele zolvido” (Então, ela não gostou que ela fez aquele zumbido) e “élatambenão gostouqueélafaz cosquinha” (Ela também não gostou que ela fez cosquinha) permanece a ambigüidade de correferência de “ela” relacionada a “a vaca mimosa” e/ou à “Zenilda” e utilizada em quatro ocasiões distintas. O que é fato é que

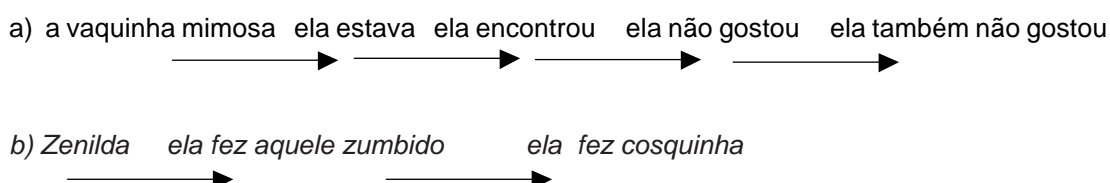
20. A anotação de monitora do projeto, indicando que foi efetuada a leitura do texto *A Vaca Mimosa e a Mosca Zenilda*, de Sylvia Orthof, pertencente à coleção *Lagarta Pintada*, publicação da Editora Ática, dá conta de que a produção do narrador-aprendiz é uma tentativa de reproduzir o que foi lido.

21. A solução para a ambigüidade é parcialmente desfeita quando se faz correferência com o título.

duas ocorrências de “ela” se referem à “a vaca mimosa” e às demais à “Zenilda” (conforme o fragmento do texto: “ela fez aquele zumbido (...)” “ela fez cosquinha”).

Se interpretarmos como pista “aquele zumbido”, referindo-se a um inseto e esse mesmo inseto tiver o nome de “Zenilda” no mundo da ficção, poderemos concluir que o pronome “ela” que aparece em “ela não gostou...” e “ela também não gostou...” estão em correferência com “a vaca mimosa”, enquanto que os restantes estão em correferência com “Zenilda”. Para desfazer essa ambigüidade por completo é preciso ter um conhecimento do texto que serviu de base para essa produção. Além disso, ressalta-se aqui o uso exagerado do pronome “ela”. Em casos como esse a pronominalização prejudica o texto²².

Dessa forma, o esquema das anáforas pode ser delineado do seguinte modo::



No dado [23], pode-se encontrar outras ocorrências de anáforas pronominais.

[23]júnior

ele é meio chato e as vezes é legal comigo demais comigo e eu gosto muito dele e ele de mim ele trabalha de Pizzaiolo num restauramte: fais pizza para festas. (João Artur - Anexo p. 122)

(Júnior

Ele é meio chato e, às vezes, é legal demais comigo.

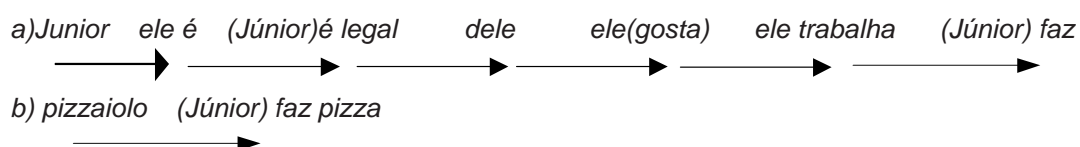
Eu gosto muito dele e ele, de mim.

Ele trabalha de pizzaiolo num restaurante: faz pizza para festas)

O texto tem como personagem central “Júnior”, considerado “chato” e “legal” em momentos diferentes pelo autor da narrativa. “Júnior” exerce a função de pizzaiolo num restaurante e é por ele que o autor nutre um carinho todo especial. Não se pode garantir com exatidão qual o grau de parentesco entre eles, ou mesmo, se há grau de parentesco.

22. A repetição ou a especificação do nome “Zenilda” deve substituir a pronominalização quando o professor for trabalhar a reestruturação desse texto. O aluno deve ser conscientizado de que, no processo de ensino da produção de textos, o excesso de pronomes não garante a clareza do texto.

O fato é que são próximos e têm um bom relacionamento. Para facilitar a observação dos mecanismos de coesão utilizados no texto acima, representamos as cadeias a seguir:



Sempre que o pronome “ele” retoma o sintagma nominal “Júnior” estabelece uma relação de correferência com o termo relacionado, o que caracteriza a anáfora pronominal. O que pode ser inferido a partir do uso das anáforas pronominais é que, embora este mecanismo seja um substituto da repetição a ambigüidade de referência gerada com o uso indiscriminado da pronominalização pode gerar um texto não claro, fato esse que precisa ser trabalhado pela escola.

3.2.2.3 - Anáfora nominal

Caracterizada pela presença de expressões sinônimas ou equivalentes, entre outras, a anáfora nominal também é amplamente utilizada pelos aprendizes de escrita deste grupo. O dado [24], abaixo, aponta para algumas ocorrências desse mecanismo lingüístico:

[24] Um dia desses o Inácio estava com muita fomi, por que sua mãe tinha esquecido de dar o mama.

Quando sua mãe ouviu o seu choro, lembrou que tinha esquecido de dar o mama. E deu o leitinho.

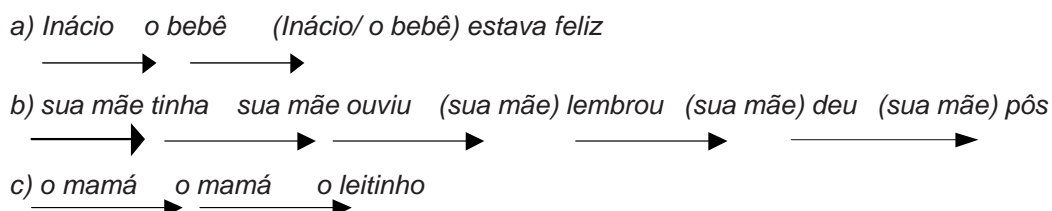
E depois pôs o bebê para dormir. Estava feliz. (Flávia - Anexo p. 123)

(Um dia desses, o Inácio estava com muita fome, porque sua mãe tinha esquecido de dar o mamá. Quando sua mãe ouviu o seu choro, lembrou que tinha esquecido de dar o mamá. E deu o leitinho. Depois, pôs o bebê para dormir. Estava feliz.)

A autora desenvolve sua narrativa a partir de uma história em quadrinhos, na qual é apresentada a seguinte seqüência de ações: um bebê chora²³, a mãe o acalenta e lhe dá a mamadeira com o leite. Satisfeito, o bebê volta para o leito.

23. Antes de mencionar o fato, a autora do texto nomeia o bebê - Inácio.

Quanto aos mecanismos de coesão, “Inácio” é retomado por “o bebê” e “o mamã” é retomado por “o leitinho”, caracterizando nestes casos o uso da anáfora nominal. Cabe ressaltar que ocorre também o uso de repetições e elipses como se mostra na representação das relações coesivas abaixo:



Além da representação acima, cabe ressaltar que os possessivos “seu” e “sua”, presentes em “seu choro” e “sua mãe” remetem também a “Inácio”, o bebê. Nesse caso, como há clareza no texto, não se estabelece ambigüidade de referente.

O item “b” sinaliza também a elipse do sintagma “sua mãe”, representada entre parênteses. O mesmo se verifica no item “a”, quando “Inácio” não é apresentado no último enunciado do texto, ficando claro ao leitor quem é o experienciador do estado de felicidade.

3.2.2.4 - Elipse

Tal como foi apresentado nos itens “a” e “b” da cadeia anafórica presente no dado [24], a elipse ou anáfora zero caracteriza-se pela omissão de um termo ou expressão facilmente inferível. O dado [25] seguinte também apresenta uma elipse. Nota-se, também, uma outra particularidade: a relação anafórica acontece na justaposição de sentenças, sendo a segunda de caráter explicativo. Vejamos:

**[25]Eu gostei da história do patinho por
E sina muitas crianças.** (Suellen - Anexo p. 125)

(Eu gostei da história do patinho porque ensina muito as crianças)

O texto acima tem como ancoragem a história d’O patinho feio²⁴. A autora apresenta um comentário sobre ela. Extraíndo-se da primeira sentença “Eu gostei da história do patinho” (Eu gostei da história do patinho) o sintagma nominal “a história do

24. O dado [25] remete à fábula de Hans Christian Andersen, intitulada *O Patinho Feio*. O texto, devidamente ilustrado está no livro de mesmo nome, das autoras Irami B. Silva e Erdna Perugine Nahum, publicado pela Editora Scipione.

patinho”, embora na condição de complemento verbal, passa a ser o sujeito implícito da oração subordinada seguinte “pore E sina muitoas criansa.” (porque ensina muito as crianças.) Nota-se que a segunda sentença apresenta o sintagma nominal “a história do patinho” elíptico, subentendido na superfície do texto.

O esquema da representação da cadeia anafórica é o seguinte:

a) a história do patinho (a história do patinho) ensina



Em [26], pode-se identificar também a utilização da elipse:

[26] O lobo e os sete cabritinhos

A mamãe tinha uma amiga para cuidar e memcinar os vilhotinhos para não abrir para ninguém sim mamãe. A mãe voi os filhotinhos tesobedeceram a mamãe e lobo foi lá e os filhotinhos abrilham a porta e os filhotinhos foi comido e a ma chegou e fiu a quela bagumça e foi a char a judá e o homem pegou uma inchada e agriu a bariga e lobo e eles cairma vicaram felis. (Angelina - Anexo p. 124)

(O lobo e os sete cabritinhos

A mamãe (Cabra) tinha uma amiga para cuidar e ensinar os filhotinhos a não abrirem (a porta) para ninguém.

- Sim, mamãe! (responderam os filhotinhos).

A mãe foi. Os filhotinhos desobedeceram a mamãe. O lobo foi lá e os filhotinhos abriram a porta e (os filhotinhos) foram comidos.

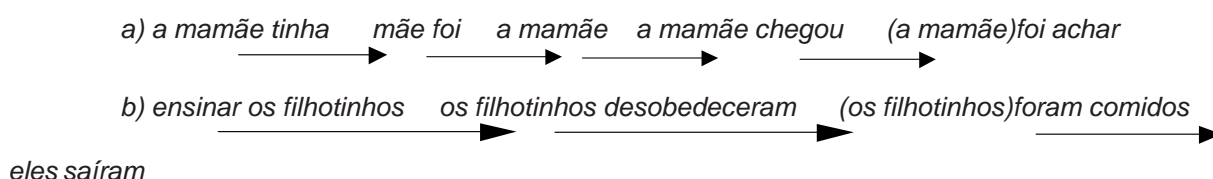
A mamãe chegou e viu aquela bagunça e foi achar ajuda. O homem pegou uma enxada e abriu a barriga do lobo. Eles saíram e ficaram felizes.)

Embora não se tenha conhecimento das condições de produção do texto acima, pode-se inferir que a narração foi produzida a partir da leitura do texto²⁵ “O lobo e os sete cabritinhos”, dos irmãos Grimm. Além da inclusão da personagem “uma amiga”, a autora omite alguns detalhes, mas que podem ser facilmente compreendidos pelo leitor.

25. O texto trata de uma cabra que tinha sete filhotes. Ela tinha uma amiga a quem cabia a educação de seus filhotes. Numa ocasião, precisou sair e deixou “seus cabritinhos” sozinhos, mas recomendou que não abrissem a porta, pois – infere-se – que o lobo poderia aparecer. Os filhotes desobedeceram e foram comidos pelo lobo. Chegando em casa, a cabra não localizou os filhos e pediu ajuda a um homem que, com a enxada, abriu a barriga do lobo e salvou todos os filhotes. No texto original, não aparece a figura da amiga. Por conta disso, a narradora-aprendiz deve ter esquecido dela no decorrer da narrativa. (Da obra “O lobo e os sete cabritinho”, fábula dos Irmãos Grimm, publicação da Ed. Revinter) Obs.: O texto original é apresentado no Anexo 1, p. 98.

Por exemplo, ao apresentar no diálogo “sim, mamãe”, percebe-se claramente que a resposta é de um cabritinho (ou dos cabritinhos).

Na cadeia anafórica representada a seguir, pode-se identificar, entre parênteses, as elipses empregadas no texto acima: “a mamãe” e “os filhotinhos”. Também são utilizados os mecanismos de repetição do sintagma nominal “a mamãe” e “os filhotinhos” como se pode perceber nos itens “a” e “b”, bem como da anáfora pronominal “ele”, no item “b”, abaixo apresentados:



No dado [27] a seguir, a autora também utiliza a elipse (anáfora zero) como mecanismo de coesão textual:

[27] O Robreto

Ele é fogoquero.

È bacunsero e fica cimitibando Chama de buro todos.

Mais ou menos a lição de casa.

A professor não chama a tenção dele pro que ele converca iscomdido.

Ele conhese a miha prima. (Bruna - Anexo p. 125)

(O Roberto

Ele é fofoqueiro.

É bagunceiro e fica “se metidando” (= imitando, fazendo graça). Chama a todos de burro.

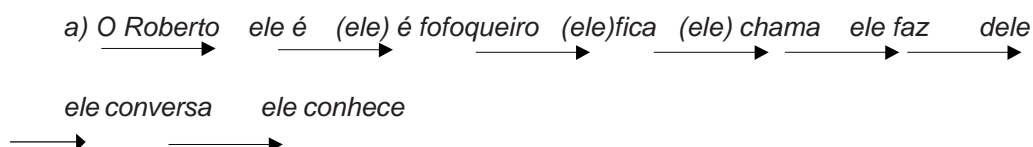
Ele faz mais ou menos a lição de casa.

A professora não chama a atenção dele porque ele conversa escondido.

Ele conhece a minha prima.)

Nota-se que “Roberto” está elíptico em “È bacunsero”, “fica cimitibando” e “Chama de buro todos”, mas a flexão dos verbos ser, ficar e chamar (“é”, “fica” e “chama”) permite o estabelecimento da ação com o antecedente..

A análise anafórica do texto acima poderia ser configurada da seguinte maneira:



Na análise dos dados do Grupo 2, conforme demonstra o Quadro [2] abaixo, percebe-se que há menor oscilação no uso dos diferentes mecanismos coesivos:

Quadro 2

Escola Regular – Alunos considerados “problema”				
Grupo 2 (100 textos)	Mecanismos de coesão			
	Repetição	Anáfora Pronominal	Anáfora Nominal	Elipse (Anáfora zero)
	82	88	54	76
Percentual	27,3%	18%	29,4%	25,3%
Total de ocorrências	300		100%	

De um total de 300 ocorrências, os 100 produtores estudados utilizaram 54 vezes a anáfora nominal, que assinala 29,4% dos casos. Quanto à repetição, esta está presente em 27,3% dos dados deste grupo, isto é, é utilizada em 82 situações diferentes. A anáfora pronominal, por sua vez, aparece em 88 casos, dado aparentemente pouco expressivo representado por 18% do total. Entretanto, se for considerado que a criança chega a atingir a idade 9 e até 10 anos praticamente sem alfabetização dentro de uma escola, com o rótulo de “incapaz”, o trabalho individualizado por estudantes do curso de Letras da UFPR comprovam que aquelas crianças têm capacidade para produzir textos, utilizando-se de mecanismos de retomada de referentes mais elaborados do que os do Grupo 1, considerados normais. Além disso, o uso das anáforas zero, mecanismo que demanda mais elaboração para que a ausência de um termo não cause problema à compreensão do enunciado e do texto como um todo é utilizada em 25,3% do total de casos encontrados na análise deste grupo, isto é, ocorrem em 76 situações diversas.

A distribuição ou a variedade de uso dos mecanismos anafóricos é mais equilibrada do que aquela verificada no Grupo 1, conforme evidencia a análise quantitativa acima.

3.2.2.5 - Considerações sobre o Grupo 2

Na análise da produção de textos do Grupo 2, o que se salienta é o equilíbrio no uso de elementos anafóricos: do total de ocorrências, foram utilizadas 29,4% de anáforas nominais, 18% de anáforas pronominais, 25,3% de anáforas zero (elipses) e 27,3% de

repetições. O acompanhamento individual, realizado por pessoa experiente, durante o processo de produção de textos, não só facilita a aquisição da escrita por parte dos alunos, rotulados como “límitrofes”, como também lhes proporciona condições de utilizar adequadamente os mecanismos coesivos para o bom encadeamento do texto.

As atividades de produção textual, realizadas em sala de aula, sinalizam, como no Grupo 1, para a valorização das experiências individuais e para o estímulo à leitura de textos, sobre os quais foi direcionado o foco para a atividade de produção. Além disso, o diálogo é outro fator fundamental para a garantia da interação da criança com o bolsista do projeto DACA - Diagnóstico de Acompanhamento de Casos de Alfabetização para a aquisição da escrita, e para a aquisição do conhecimento.

Apesar de não ter utilizado nenhum texto de reescrita, quero destacar aqui que os textos produzidos pelos aprendizes de escrita desse grupo costumam passar por processo de refacção, atividade que permite ao aluno melhorar o encadeamento das informações nele registradas. Ao longo do processo, tal atividade contribui para a aquisição da escrita e para o aprimoramento do letramento. Além disso, os sujeitos desse grupo, pertencentes às escolas da rede pública do centro de Curitiba, produziram textos, na maioria deles, curtos, objetivos e fiéis ao tema proposto.

3.2.3 - MECANISMOS DE COESÃO EM DADOS DO GRUPO 3

Do Grupo 3, composto por sujeitos considerados deficientes mentais, com idade entre 14 e 26 anos e que freqüentam escola especial num bairro de Curitiba, foram analisados também os mecanismos da repetição, anáfora pronominal, nominal e elipse. Entretanto o universo de textos²⁶ que podem ser considerados coerentes é menor. Ao todo são 83 as produções textuais que foram analisadas em relação aos mecanismos estudados. Outras 17 não possuíam linearidade, representavam um amontoado de palavras sem conexão. Foram, portanto, descartados da análise por serem considerados incoerentes e sem coesão ou não-textos. No que se refere aos texto incoerentes, Marcuschi (1998b) destaca que

alguém pode produzir textos por processos de textualização inadequados quando não consegue oferecer condições de processamento, seja por ausência de informações necessárias, ou por ausência de contextualização de dados ou então simplesmente por inobservância de restrições na linearização. É evidente que a possibilidade de um dado fenômeno lingüístico operar como um texto não se dá apenas por esforços subjetivos ou individuais, pois um dos aspectos centrais da textualização é precisamente o lingüístico (MARCUSCHI: 1998b, p. 9)

Exemplificando: mesmo com a intenção de compreender o dado [28] a seguir parece impossível estabelecer elos significativos para a seqüência de palavras a não ser que se conheça detalhadamente as condições de produção do dado em questão.

[28]papa capim pescaria trustrada
ídio peixe oca
tar rio terra Pau árvore
jaréca
banana maçã laranja
picanala piranha
tartaruga (Alexandre - Anexo p. 126)

Quando Alexandre me entregou o texto, achei estranha a seqüência de palavras, que deveriam constituir um texto. É correto afirmar que tais palavras tinham relação com as ilustrações que motivaram tal produção e que tal inferência necessita diretamente da história em quadrinhos intitulada “Pescaria frustrada”, na qual o índio

26. Para a produção de textos, analisados neste grupo, só foram selecionados deficientes mentais que , segundo a escola, tinham adquirido a escrita.

Papa-capim²⁷ é o personagem principal. Solicitei que o aluno lesse seu texto para verificar se a leitura correspondia à produção textual, para certificar-me de que havia encadeamento, diante da possibilidade de tantas omissões de itens lexicais no interior do dado. Entretanto, isso não se verificou, pois o autor apenas leu as palavras escritas, mesmo depois de questionado, sem acrescentar outras informações, tal como se apresenta a seguir: Papa-capim, pescaria frustrada; índio, peixe, oca; tá, rio, terra, pau, árvore; jacaré; banana, maçã, laranja; fica n'água, piranha; tartaruga. A ordem das palavras no “texto”, produzido pelo jovem-aprendiz da escrita, não constituía uma seqüência narrativa coerente, mesmo quando comparada à história com os quadrinhos numerados em ordem ascendente. Alexandre não deu nenhuma pista das idéias que procurava apresentar - e, obviamente as tinha. Cabe aqui ressaltar que o título da história em quadrinhos foi registrado no quadro pela professora da classe.

Considerando o que foi exposto, tal produção não pode ser considerada texto, uma vez que o leitor depende de uma série de fatores, dentre os quais conhecimento das condições de produção²⁸, estabelecimento das relações do texto produzido com a história em quadrinhos onde estão em jogo as regras da previsibilidade e da aceitabilidade, como aponta Costa Val (1991) e também em relação ao conceito de texto, apresentado por Geraldini (1991), como já mencionado no Capítulo 1. Se a citada história do indiozinho “Papa-capim” não é conhecida do leitor, a possibilidade de estabelecer sentido ao conjunto de palavras apresentadas pelo jovem é ainda muito menor.

Após essa ressalva, passo a considerar os textos coerentes, produzidos por esse grupo, apresentando os mecanismos de coesão, iniciando pela repetição.

3.2.3.1 - Repetição

O dado [29] a seguir é uma reelaboração de uma história do Papa-Capim, personagem da revista Chico Bento, de Maurício de Souza, e apresenta vários exemplos de repetição:

[29] Papa-Capim em Pescari Frustrada

27. Papa-Capim é protagonista da história em quadrinhos, extraída da Revista Chico Bento nº 424, de Maurício de Souza, publicada pela Editora Globo. Ver anexo IV na página 104.

28. Todos os dados desta seção foram coletados por mim no período de 05 de maio a 07 de julho de 2003 e, portanto, conheço as condições de produção de cada atividade desenvolvida.

Era uma vez um índio que se chamava Papa-capim que gostava de pescar muitos peixe com a sua flexa ele pegava os peixes com sua namorada que gostava de comer os peixes que le pegava.

um dia ele foi para o rio com sua flexa e pegou muitos peixes que sos dois gostaram e até gostaram e comeram os peixes.

Ele estava procurando os peixes para o índio pegar com sua flexa para ele comer os peixes e também para pescar.

O índio todo feliz que ele viu o peixe plulando e pegou com sua flexa e o índio jogou a sua flexa pegou um lindo peixe e ficou todo contente com seu peixe e o peixe pulou na cara do índio pegou o peixe com sua flexa no lago e pegou seu peixe. O índio papa-capim e quanto o índio jogou a flexa no lago o peixe pulou e jogou água no índio quando o índio jogou a flexa no peixe o peixe fugiu da sua flexa quando o índio foi jogar a flexa o peixe pulou no lago. Quando o índio jogou a flexa no peixe quando o índio jogou a sua flexa e ficou esperando o seu peixe para comer. O índio ficou muito bravo quando o índio jogou sua flexa no lago o peixe não foi na sua flexa e coitado do pobe índio que levou uma pancada na cabeça do peixe que saiu do lago quando o índio viu uma tartaruga ele se assustou com que ele viu quando ele jogou a flexa na tataruga ele ficou assustado quando o índio viu a piranha ele ficou muito bravo o índio escondeu o índio ficou pensando num peixe. O índio ele jogou sua flexa num jacaré quis comer o índio. O índio fugiu e o índio e ficou com a flexa artás. O índio elevou frutas para sua índia. (Selma - Anexo p. 127)

(Papa-capim em Pescaria frustrada)

Era uma vez um índio que se chamava Papa-capim, que gostava de pescar vários peixes com a sua flecha. Ele pegava os peixes com sua namorada que gostava de comer os peixes que ele pegava.

Um dia ele foi para o rio com sua flecha e pegou muitos peixes, que os dois gostaram e comeram os peixes.

Ele estava procurando os peixes para o índio pegar com sua flecha para ele comer os peixes e também para pescar.

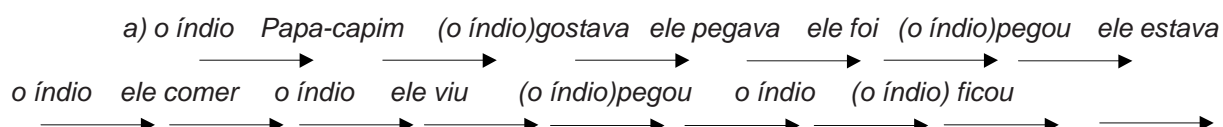
O índio ficou todo feliz porque ele viu o peixe pulando e pegou com sua flecha e o índio jogou a sua flecha pegou um lindo peixe e ficou todo contente com seu peixe e o peixe pulou na cara do índio. O índio Papa-capim... enquanto o índio jogou a flecha no lago o peixe pulou e jogou água no índio. Quando o índio jogou a flecha no peixe, o peixe fugiu da sua flecha. Quando o índio foi jogar a flecha, o peixe pulou no lago. Quando o índio jogou a flecha no peixe e ficou esperando o seu peixe para comer. O índio ficou muito bravo quando o índio jogou sua flecha no lago o peixe não foi na sua flecha. Coitado do pobre índio que levou uma pancada na cabeça, do peixe que saiu do lago. Quando o índio viu uma tartaruga, ele se assustou com que ele viu. Quando ele jogou a flecha na tartaruga, ele ficou assustado. Quando o índio viu a piranha ele ficou muito bravo e o índio escondeu o índio. O índio ficou pensando num peixe. O índio, ele jogou sua flecha num jacaré que quis comer o índio. O índio fugiu e o índio ficou com a flecha atrás. O índio, ele levou frutas para sua índia.)

No dado acima, a autora fez uso da pronominalização, mas a repetição de nomes marca esta produção textual, que pode ser considerada muito signitativa. A narrativa se caracteriza pelo volume de escrita, que demonstra que a jovem esteve

atenta à seqüência da história em quadrinhos (*Pescaria Frustrada*, do índio Papa-capim) e têm capacidade para produzir um texto com encadeamento, com sentido. O índio ao qual se refere o texto é sempre o mesmo (Papa-capim). Percebe-se que o uso repetitivo de “o índio” ou formas similares e de “o peixe”, demonstrando que a aluna domina só uma variedade de mecanismos coesivos²⁹.

Para a interpretação do dado é necessário compreender que as incursões feitas pelo índio com o objetivo de pescar um belo peixe, que serviria de almoço para ele e sua bela índia, aconteceram repetidas vezes, e esbarrou sempre na esperteza de determinados peixes, inclusive piranhas, numa tartaruga e num jacaré. Ao apresentar o quadro em que o índio se depara com as piranhas – mencionada pela autora como “a piranha” - percebe-se que poderia ser facilmente utilizável o clítico “se” e evitar a repetição de “o índio”, por exemplo. Em “Um dia ele foi para o rio com sua flecha e pegou muitos peixes, que os dois gostaram e comeram os peixes”, o sintagma “os dois” permite a ancoragem na última sentença do texto, onde se pode deduzir, que a índia esteja fazendo parte das ações de gostar e comer os peixes. Quem não conhece a história do Papa-capim, utilizada na atividade, pode encontrar dificuldades para chegar a essa conclusão.

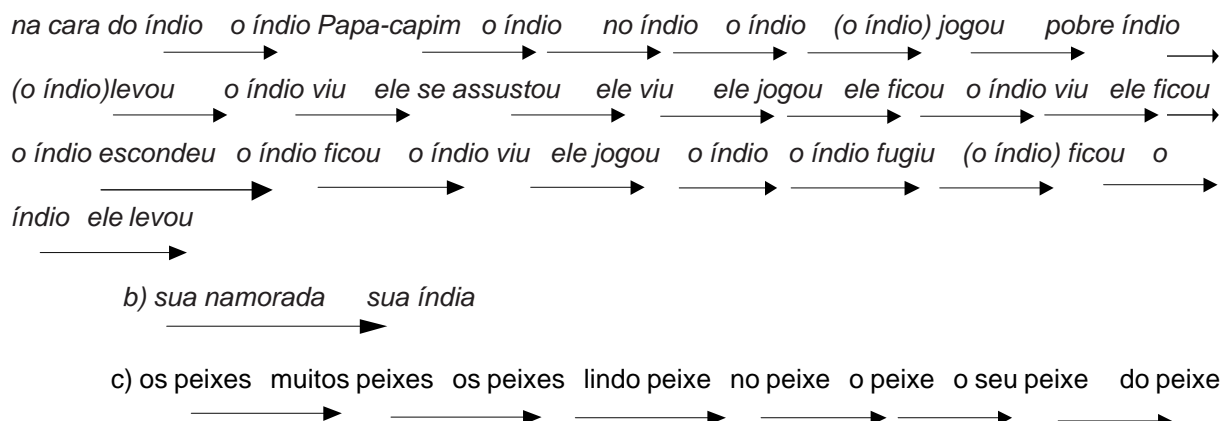
Na análise do texto³⁰ acima, as cadeias anafóricas, conforme representação utilizada por Ilari³¹ (2001a e 2001b), ficam assim constituídas:



29. Seria esta uma pista do funcionamento do cérebro em casos de deficiência mental? Este é um assunto para futuras pesquisas, conforme aponta GREGOLIN(2004) em comunicação pessoal.

30. O tipo de narrativa presente no dado [28] foi verificado em casos de afasia semântica (por exemplo, a do sujeito A.F.), acompanhados no Centro de Convivência de Afásicos da UNICAMP por Maria Irma Coudry. Segundo Gregolin (2004) não se trata de agramatismo, conforme apontou ANUNCIAÇÃO COSTA(2004), que analisou textos de sujeitos da mesma escola em sua tese de Doutorado, mas sim de um percurso cognitivo peculiar que mostra que para que o sujeito desenvolva seu discurso e faça progredir o seu texto, insere detalhes desnecessários, os quais, embora tornem o texto “enfadonho” ao leitor, demonstram o funcionamento em câmara lenta de um cérebro atípico.(GREGOLIN: 2004, Comunicação pessoal).

31. A representação utilizada por Ilari é fundamentada em duas publicações distintas: a primeira delas, *Anaphoric relations and their representation in the deep structure of a text*, de Anna Paduceva (1970); e a segunda, *Lo spirito della narrazione*, de Andrea Bonomi (1994).



Ainda sobre o dado [29], as cadeias anafóricas representadas em “b” dão conta da utilização da anáfora nominal enquanto “c”, reproduz basicamente repetições do termo “o peixe” ou “os peixes”.

3.2.3.2 - Anáfora pronominal

Quanto à anáfora pronominal, tal mecanismo não é tão recorrente como a repetição e a elipse neste grupo. Vejamos a seguir como o dado [30] apresenta o mecanismo citado no tópico acima:

[30] O passeio no mato

Um dia eu resolvi passear no mato e fui fazer uma visita para os meus tios. E quando eu cheguei e olhei e vi os meus tios colhendo laranja. E Depois acabaram de colher laranja e eles falaram dizendo.

- vamos para casa agora porque já esta anoitecendo e nós temos que dormir para acordar amnha cedo.

E no outro dia resolveram chamar eu para ir com eles corta árvore e eu resolvi ir junto. E depois acabamos de cortar a árvore e viemos embora e relveu pintar um quadro. E depois resolvemos passear de barco e de noite fomos dormir na barraca e quando amanheceu resolvemos colocar o barco no rio e quando foi passear viu uma ilha e viu uma montanha e ficaram com medo de cobra sucuri e do jacaré e corremos de medo. (Tiago - Anexo p. 129)

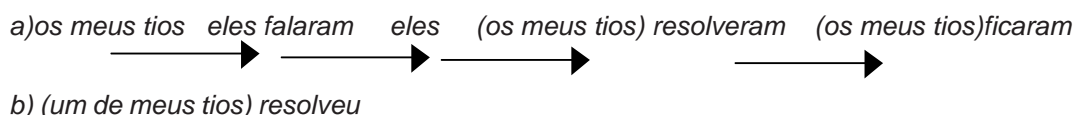
(O passeio no mato

Um dia, eu resolvi passear no mato e fui fazer uma visita para os meus tios. Quando eu cheguei, olhei e vi os meus tios colhendo laranjas. Depois que acabaram de colher laranjas, eles falaram:

- Vamos para casa agora porque já está anoitecendo e temos que dormir para acordar amanhã cedo.

No outro dia, resolveram me chamar para ir com eles cortar (uma) árvore e eu resolvi ir junto.

A narrativa acima, baseada em oito figuras³², apresenta diálogo de personagem. O narrador-personagem relata um passeio à casa dos tios, que trabalham em atividades num sítio, tais como, a colheita de laranjas, o corte de árvores e eventuais passeios de barco pelo rio. Por outro lado, um dos tios – indeterminado no contexto – executa uma atividade não muito comum no campo: a pintura de um quadro. A falta de concordância verbal, demonstrando um certo desencadeamento, é fruto da sintonia do autor com os quadros apresentados, mas não com a coerência do texto que produziu.



No dado [31] desta sessão, o texto foi produzido a partir de dois desenhos animados do vídeo “Huguinho, o bebê gigante”³³. No final do texto, pedimos que cada aluno fizesse seu comentário sobre o vídeo. Vejamos a produção textual abaixo:

33. Atividade de produção textual baseada em “As aventuras de Huguinho, o bebê gigante”, filme distribuído pela DVD Vídeo. Na primeira delas, a personagem central Huguinho, um pato gigante e muito forte, prepara a árvore de Natal para a grande festa. Uma raposa faz o papel de antagonista e pretende que o bebê seja sua ceia de Natal. Para tanto, disfarça-se de Papai Noel e faz muitas investidas, mas como se pode prever, sempre leva a pior. No segundo desenho, as personagens centrais são: um gato e um corvo. O gato tenta pescar, mas não obtém sucesso. Um corvo, aproxima-se dele e apresenta suas idéias para uma pescaria bem-sucedida. Com muita destreza e muito dinamismo, o pássaro negro coloca o gato em grandes enrascadas, fator que contribui para que a história mantenha um tom engraçado.

Eu gostei do desenho, ele ensina muito que fazer maudade sda muito mau. (Izabel - Anexo p. 129)

O gato foi pescar e colocou uma minhoca no anzol. O peixe pegou a minhoca e quando ele puxou não tinha nada. E apareceu um passarinho dizendo que ia ensinar o gato a pescar e colocou o anzol no rabo e o gato ficou bravo com o passarinho.

Eu gostei do [primeiro] desenho. Ele ensina muito que quem faz maldade se dá muito mal.)

O texto apresenta uma ambigüidade no uso do pronome “ele”, na segunda sentença (“O peixe pegou a minhoca e quando ele puxou não tinha nada”). O uso da correferência do pronome “ele” com o sintagma “o gato” parece óbvia para quem conhece as condições de produção do texto. Se se considera que o leitor não conhece o filme que originou tal produção, pode-se considerar ainda que pode haver uma correferência do pronome “ele” com sintagma “o peixe”, já que o leitor pode imaginar que coube inicialmente ao peixe a ação de puxar. Portanto, sempre que o pronome “ele” faz remissão a um sintagma nominal (como “o gato”, no item “a” e “o desenho”, no item “c”), ocorre uma anáfora pronominal. Entretanto, quando o sintagma nominal fica subentendido (como “o gato”, em “a” e “o passarinho”, em “b”, entre parênteses) ocorre a elipse ou anáfora zero. No enunciado “(o passarinho) colocou o anzol no rabo”, o referido “rabo” é o do gato.

a) O gato $\xrightarrow{\text{(o gato) colocou}}$ ele $\xrightarrow{\text{o gato}}$

b) O passarinho $\xrightarrow{\text{(o passarinho) ia ensinar}}$ (o passarinho) colocou

c) O desenho $\xrightarrow{\text{ele}}$

67

3.2.3.3 - Anáfora nominal

A mesma situação de produção, explicitada em [31], isto é o mesmo filme serviu de ponto de partida para a produção do dado [32] a seguir:

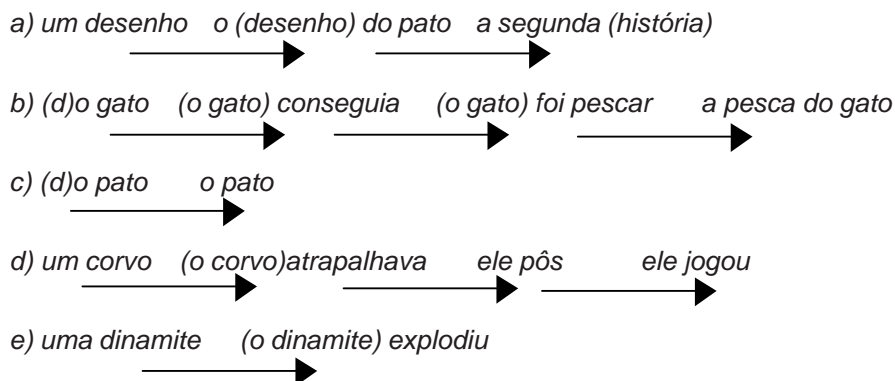
[32]Eu assistir um desenho bem legal no video primeiro foi do Pato que estava esperando o Papai Noel mais era a raposa que queria comer o pato e segunda era do gato que não conseguiu tormir e depois foi pescar na lagua e tinha um gorvo que atapaiava a pesca do gato e de pois ele ponho um diamite o peixe e ele jogou no rio e depois espotiu e no final da história foi bem legal. (Paulo - Anexo p. 130)

(Eu assisti a um desenho bem legal no vídeo. Primeiro, foi o do pato que estava esperando o Papai Noel, mas era a raposa que queria comer o pato. E a segunda era do gato que não conseguia dormir. Depois foi pescar na lagoa. (Lá) tinha um corvo que atrapalhava a pesca do gato. Ele pôs uma dinamite no peixe e ele jogou no rio e depois explodiu. No final da história foi bem legal.)

No dado apresentado acima, percebe-se que ocorre também o uso excessivo de repetições. Também pode-se verificar que a pronominalização, representada pelo pronome “ele” é responsável por uma ambigüidade no texto: quando o autor apresenta os enunciados “depois ele pôs uma dinamite no peixe” e “ele jogou no rio”, o uso do pronome pode deixar o leitor em dúvida. Afinal, foi o gato ou o corvo o responsável pelas ações descritas acima? A princípio, o que se pode inferir é que o corvo, personagem que atrapalhava a vida do gato em determinada noite de insônia, fez o dinamite chegar à água e nela explodir - como se pode perceber ao assistir ao desenho animado. No entanto, um leitor, que desconhece as condições de produção, poderá inferir que o gato, incomodado com o corvo, tenta acertá-lo com explosivos, buscando exterminá-lo para, desse modo, aliviar sua irritação. Além disso, no filme, o corvo amarra a dinamite no anzol que o gato está usando, dissimulando uma ajuda para que o gato obtivesse êxito na pescaria.

Também é muito significativa a retomada de “desenho” por “história”, embora subentendida em “e a segunda era do gato que não conseguia dormir”. Tais nomes pertencem ao mesmo campo semântico e a retomada constitui, portanto, uma anáfora nominal.

Além disso, o uso de anáforas zero é significativo, conforme se pode ver na representação das cadeias anafóricas indetectáveis no dado acima:



O dado [33] a seguir também apresenta retomadas de referentes por meio da anáfora nominal:

[33] Como foi meu fim de semana³⁴

O meu fim de semana começou com a chegada dos meus parentes a minha vó e o meu primo do Rio Grande do Sul.

Depois teve o aniversário da minha irmã no sábado foi muito bacana porque eu joguei pimbolim e comi muitos doces.

No domingo meu pai fez churrasco e depois de tarde fomos jogar futebol e depois fomos olhar o jogo pela televisão.

Terminou com a minha vó e meu primo se despedindo de nós, aí eu fui tomar banho um pouco mais tarde eu jantei para mais adiante eu dormir. (Vinicius - Anexo p. 131)

(Como foi meu fim de semana

O meu fim de semana começou com a chegada dos meus parentes: a minha vó e o meu primo do Rio Grande do Sul.

Depois teve o aniversário de minha irmã no sábado. Foi muito bacana porque eu joguei pimbolim e comi muitos doces.

No domingo, meu pai fez churrasco e depois, à tarde, fomos jogar futebol e depois fomos olhar o jogo na televisão.

Terminou com a minha vó e meu primo se despedindo de nós. Aí eu fui tomar banho. Um pouco mais tarde eu jantei para mais adiante eu dormir.)

Os sintagmas nominais “a minha vó e o meu primo” referem-se a “os meus parentes”, que moram no Rio Grande do Sul. E quando o autor narra, no segundo parágrafo, que “foi muito bacana” estará se referindo ao aniversário da irmã. Nota-se que no último parágrafo de sua narração, quando o autor registra que “No domingo meu pai fez

34. A atividade de produção textual, tomando por base o tema “como foi meu fim de semana?” foi realizada no dia 05 de maio de 2003.

respectivamente. Não estão explícitos porque são facilmente inferíveis e não necessitam ativar nenhum conhecimento cognitivo mais complexo.

Em [34], abaixo apresentado, o dado também apresenta elipses ou anáforas zero em sua estrutura:

[34]Papa Capim em Pescaria Frustrada

Era uma vem Papa-capim. estava muito apaixonados pela índia.

Ele foi corredo com flecha segue lago jogue flecha, marter o peixe

Depois fique o, olhado pelo lagoa vêm tem peixe

O peixe é pirrou na cara do índio tepois ele irados com peixinho.

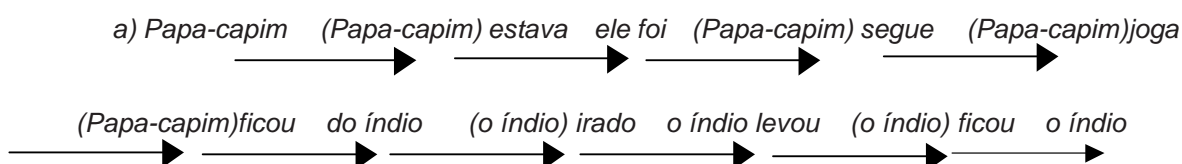
Índio levou macetado do peixinho é depois ficou assustado com tarturaga votou a flecha para índio. (Gilliard - Anexo p. 134)

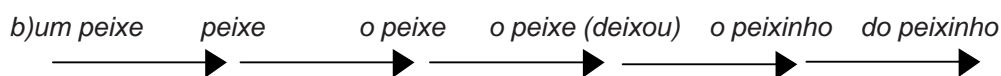
(Papa-capim em Pescaria Frustrada

Era uma vez (um índio chamado) Papa-capim. (Ele) estava muito apaixonado pela índia. Ele foi correndo com a flecha (lança), segue lago e joga a flecha, (para) matar um peixe. Depois ficou olhando a lagoa (para ver se) viria peixe. O peixe (cuspiu) na cara do índio e (deixou-o) irado com o peixinho. (Depois) o índio levou macetada do peixinho e depois ficou assustado com a tartaruga (porque) a flecha voltou para o índio.)

A narrativa acima não fornece ao leitor as informações necessárias de quem era o Papa-capim. Consegue-se inferir pelo nome, pelo fato de estar apaixonado pela índia, pelo instrumento utilizado para pescar, que se trata de um índio, embora tais detalhes não sejam absolutos nessa constatação. O que vai garantir que “Papa-capim” é o índio é a seqüência de repetições subseqüentes do termo “o índio” e é o conhecimento partilhado entre leitor e produtor, que garante a coerência do texto. Percebe-se ao longo do texto, que o autor faz uso de elipses, facilmente subentendidas como “Papa-capim”, ou seja, inclusive com elipses de pronome/sujeito “ele”, bem como nas repetições constantes de “o índio”. Em comparação ao dado [28], da página 61, no dado [34] pode-se constatar que o primeiro não é texto, enquanto este último o é, embora alguns elementos não estejam presentes.

Nesse dado, podem ser identificadas as seguintes cadeias anafóricas:





Em relação ao [35], abaixo apresentado, pode-se perceber que também apresenta o uso de elipse (anáfora zero):

[35]O passeio na casa dos meus tios

Eu estava na casa dos meus tios e ajudei pegar maçãs pra o nosso café da manhã.

Depois o meu tio começou a aparar o jardim, depois caminhamos vi dois homens cortando árvores.

Fizemos uma caminhada com uma mochila nas costas, e o meu tio resolveu a fazer um quadro.

Nisso ele sugeriu fazer um passeio de canoa com a minha tia.

Um pouco mais tarde fomos para casa, e ele lembrou que tinha que guardar a canoa, depôs puseram uma pedra para tampar a correnteza.

Fomos para casa comer. (Vinícius - Anexo p. 133)

(O passeio na casa dos meus tios

Eu estava na casa dos meus tios e ajudei a pegar maçãs para o nosso café da manhã. Depois o meu tio começou a aparar o jardim. Depois caminhamos e vi dois homens cortando árvores.

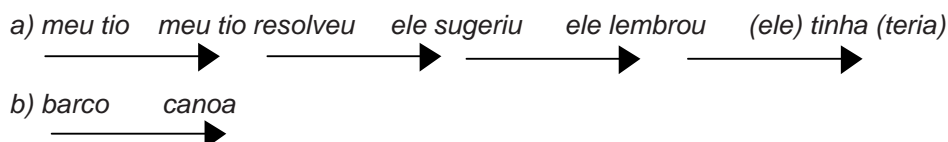
Fizemos uma caminhada com uma mochila nas costas e o meu tio resolveu fazer (pintar) um quadro. Nisso, ele sugeriu que fizéssemos um passeio de canoa com a minha tia.

Um pouco mais tarde fomos para casa e ele lembrou que teria que guardar a canoa. Depois puseram uma pedra para tampar a correnteza. Fomos para casa comer.)

No dado acima, percebe-se que narrador-personagem mostra uma preocupação constante com marcação de temporalidade: “depois”, “um pouco mais tarde”. Sua intenção está voltada para a seqüência de situações no decorrer da narrativa. O uso dos marcadores temporais garante a compreensão de que os fatos narrados não acontecem simultaneamente e as elipses são facilmente preenchidas pelo leitor dada a clareza do texto. Em “nisso ele sugeriu fazer um passeio de canoa com minha tia”, o pronome “ele” retoma “meu tio” e o uso de “fazer” no infinitivo demonstra que o autor não domina o pretérito imperfeito do subjuntivo. Em “tinha que guardar”, está elíptica a retomada de “meu tio”. Outra retomada significativa é a de “barco” por “canoa”, o que caracteriza uma anáfora nominal. Além disso, a única informação que não é muito precisa no texto está relacionada ao sujeito da ação “puseram uma pedra para tampar a correnteza”. Pode-se inferir que participaram de tal ação, o tio e mais uma outra pessoa, pelo menos. Entretanto,

a construção de tal enunciado, mantendo a indeterminação do sujeito, não impede que o leitor compreenda o texto.

Apresento a seguir a representação das cadeias anáforicas, utilizadas no dado [35]:



No dado [36] abaixo, o autor também utiliza da elipse para compor o seu texto.

[36]os catador de frutas

O homem estava com o amigo estavam tirando as frutas da árvore e ele estava cortando a grama e os dois estavam cortando as arvore e os três foram para casa e depois foram pintar um quadro de uma plantação e o homem e a mulher foram andar de barco e depois foram dormir e depois foram andar de barco denovo. (Paulo - Anexo p. 134)

(Os catadores de frutas

O homem estava com o amigo tirando as frutas da árvore. Ele estava cortando a grama e os dois estavam cortando as árvores. Os três foram para casa e depois foram pintar um quadro sobre uma plantação. O homem e a mulher foram andar de barco e depois foram dormir. Depois foram andar de barco de novo.)

Na sentença “e os três foram para casa...”, como vamos identificar a terceira pessoa, se anteriormente só participavam da narrativa “o homem” e “o amigo”? Seria a mulher que aparece mais a frente? O autor não dá pistas para o leitor, o que pode ser um problema na clareza e no uso do conhecimento de quantificação. Inicialmente, o termo “os dois” parece retomar “o homem e o amigo”. Em seguida, o termo “os três” faz a retomada de “o homem”(ele), possivelmente, e de “os dois”. A confusão³⁵ ocorre porque o produtor deste texto descreve eventos diferentes e por isso, há certa dificuldade em entender a quantificação³⁶ apresentada no decorrer da narrativa. O fato é que não se consegue estabelecer uma conexão entre o que vem antes (anáfora) ou mesmo com o que vem depois (catáfora). O que podemos concluir é que o autor ficou preso aos

35. O conhecimento matemático do sujeito não foi testado.

36. Supõe-se que o sujeito que tem organização cognitiva para produzir um texto como este, embora deficiente mental, tenha noção de quantidade.

zero, que representam também o uso mais elaborado de mecanismos de coesão é bastante significativo, uma vez que assinalam a elipse de 126 termos, facilmente inferíveis ao longo dos textos analisados. As elipses representam 18,7% do total de casos.

Quanto à anáfora nominal e à pronominal, sua utilização é mais restrita nesse grupo do que nos anteriores. Juntas não chegam a corresponder a 20% do total. Isso reflete a dificuldade que os alunos encontram para utilizar mecanismos de coesão, considerados mais elaborados.

3.2.3.5 - Considerações finais sobre o Grupo 3

A análise dos dados desse grupo permite que se apontem algumas peculiaridades:

a) apesar de apresentarem alguns problemas na estruturação de textos, os sujeitos desse grupo conseguem produzir textos significativos, utilizando mecanismos de coesão aqui estudados;

b) o uso abusivo das repetições torna os textos cansativos e desinteressantes ao leitor;

c) a utilização de anáforas zero demonstra que esse grupo possui capacidade para fazer retomadas mais elaboradas de referentes;

d) os textos produzidos por alunos de escola especial possuem adequação escrita, apesar de 17 deles terem sido rejeitados para análise por serem considerados incoerentes e inadequados para a análise de elementos coesivos, e

e) a qualidade de alguns textos do autor com deficiência mental tem sido semelhante, se comparado, aos textos produzidos pelos grupos 1 e 2.

Em suma, a análise dos dados demonstra que os sujeitos de escola especial, do Grupo 3, embora apresentem pequenos problemas na estruturação de seus textos, tais como o uso exagerado de repetições, a utilização de eventos diferentes numa mesma produção e a omissão de termos na superfície linear da produção textual, à semelhança

dos alunos de escola regular dos Grupos 1 e 2, são capazes de produzir textos significativos.

É com base na análise dos dados até aqui apresentada que inicio, na seção 3.3, a seguir, a quantificação dos dados deste capítulo.

3.3 – A QUANTIFICAÇÃO DOS DADOS

Em relação aos dados analisados nesta pesquisa, efetuei uma análise quantitativa, buscando uma resposta estatística para a ocorrência dos mecanismos de coesão em cada um dos grupos estudados.

Inicialmente, reapresento o Quadro [1], uma espécie de mapa quantitativo dos resumos coesivos anafóricos das ocorrências utilizadas pelo Grupo 1.

No Grupo 1, verifiquei que os mecanismos de coesão referencial foram utilizados em 454 situações diferentes, considerando as seguintes ocorrências:

A anáfora nominal, composta de substantivos, é o mecanismo de coesão referencial utilizada em 16% dos casos, ou seja, em 73 ocorrências. Quando não está diretamente ligado ao da repetição, o mecanismo de coesão referencial textual, não representa nenhuma apreciação dos dados. No Grupo 1, verifico que os mecanismos de coesão referencial foram utilizados em 454 situações diferentes, considerando as seguintes ocorrências:

As crianças de 6 a 8 anos no início do processo normal de aquisição. O percentual de 43% de repetições nos dados desse grupo representam que a repetição é um dos mecanismos textuais preferidos na retomada de antecedentes referenciais durante o processo de produção de textos. As repetições têm uma tendência à reapreapresentação de objetos do contexto com traço [- animado], sem que tal procedimento possa ser considerado regra geral, uma vez que se pode facilmente encontrar nos dados desta clientela repetições de termos com traço [+ animado] também. Durante a fase inicial, a criança repete os termos com a finalidade de assegurar-se de que conseguirá estabelecer as conexões das quais o texto necessita para que seja aceito pelo leitor.

A presença da anáfora pronominal em 118 ocorrências nos dados desse grupo é muito significativa, pois corresponde a 26% do total, o que demonstra que tal clientela, apesar de estar na fase inicial de escrita, já consegue utilizar mecanismos de coesão

Escolas Regulares – Foz do Iguaçu			
Grupo 1 (100 textos)	Mecanismos de coesão		
	Repetição	Anáfora Pronominal	Anáfora Nominal
	195	118	73
Percentual	43%	26%	16%
Total de ocorrências	454		

mais elaborados. Os pronomes (ele, ela, eles, elas) para retomar antecedentes, principalmente com o traço [+ animado] são utilizados pelos sujeitos. O pronome, utilizado na posição de “forma referencial ou remissiva”, como vemos no capítulo 2, conforme Kock (2002b), tem como finalidade estabelecer a retomada de um “elemento de referência” na superfície do texto.

Na análise dos dados, foram encontrados 68 casos de anáforas zero (elipses), 15% do total das ocorrências de mecanismos coesivos, utilizados por essa clientela. O quadro [1] reflete que as crianças de escola regular, inseridas num contexto escolar em que a produção de textos é metodologicamente orientada por uma perspectiva sócio-discursiva, conforme explicitado no capítulo 1, estão mais propensas ao uso diversificado de mecanismos de coesão, e tendendo ao uso de retomadas mais elaboradas no decorrer de suas produções textuais.

Em relação ao Grupo 2, pode-se verificar, no Quadro [2] abaixo, que houve ainda maior equilíbrio numérico na quantificação dos mecanismos anafóricos presentes.

Escola Regular – Alunos considerados “problemáticos”			
Grupo 2 (100 textos)	Mecanismos de coesão		
	Repetição	Anáfora Pronominal	Anáfora Nominal
	82	88	54
Percentual	27,3%	18%	29,4%
Total de ocorrências	300		1

Das 300 ocorrências de referenciação encontradas nos dados, 54 constituem anáforas nominais, ou seja, 29,4% do total, enquanto são utilizadas 82 repetições, correspondentes a 27,3% dos casos; 88 anáforas pronominais, ou seja 18% do total, e 76 anáforas zero (elipses) que correspondem a 25,3% do total do montante de ocorrências utilizadas por esse grupo.

A regularidade pode estar relacionada ao fato de as crianças de escola regular que apresentam lentidão para a aquisição da escrita contarem com um atendimento individualizado, sempre com o acompanhamento do adulto experiente para conscientizá-las de mecanismos para a produção de textos.

Quanto ao Grupo 3, percebe-se uma maior disparidade no uso dos mecanismos coesivos. O Quadro [3] abaixo apresentado mostra um desequilíbrio através da

quantificação. Tal desequilíbrio deve-se ao fato de que a repetição é o mecanismo mais utilizado (61,6%), enquanto a anáfora nominal é o menos utilizado (9%).

Os textos desse grupo, coletados de jovens de escola especial, apresentaram uma quantidade relativamente grande de repetições e, conseqüentemente, um número bastante reduzido de anáforas nominais e pronominais. Ao todo, verifica-se que os alunos repetem 414 vezes os sintagmas nominais na superfície do texto conforme podemos verificar abaixo em [37]:

[37] O índio ficou muito bravo quando o índio jogou sua flexa no lago o peixe não foi na sua flexa (...) o índio escondeu o índio ficou pensando num peixe. (Excerto do texto produzido por Selma - Grupo 3 - Anexo p. 127)

No excerto acima, pode-se perceber a repetição referente “o índio” por meio da repetição dos lingüísticos ou porque a escola não acentua as diferenças em 83 textos espontâneos significativos produzidos pelos alunos, responsável por 61,6% das retomadas de coesão.

Grupo 3 (83 textos)	Escola Especial		
	Mecanismos de coesão		
	Repetição	Anáfora Pronominal	Anáfora Nominal
	414	72	61
Percentual	61,6%	10,7%	9%
Total de ocorrências	673		10

aparecem apenas 61 vezes, ou seja, em 9% das retomadas. Vemos pela quantificação também que as anáforas pronominais são mais abundantes, superando as primeiras em menos de 2%, uma vez que aparecem em 72 casos diferentes, 11 vezes mais. O que surpreende nessa clientela é o uso significativo das anáforas zero (elipses): são utilizadas 126 vezes, correspondendo a 18,7% do total geral. O uso da elipse, neste caso, pode representar uma questão de economia e/ou esquecimento como se vê no excerto acima “o índio [se] escondeu”.

Em relação à quantidade de textos significativos, cabe aqui uma ressalva. Dos 100 textos analisados, 17 não apresentavam coerência, isto é, um sentido para o leitor ou a aceitabilidade. No Quadro [4], apresentado a seguir, pode-se verificar uma proje-

39. Este fato merece pesquisas futuras. Se os jovens do Grupo 3 fossem conscientizados do uso de elementos coesivos tal como as crianças do Grupo 2, eles aprenderiam?

ção dos dados, tomando por base para a estimativa, o Quadro [3] acima. Note que o percentual é o mesmo que o quadro da página anterior.

Como se pode ver, predomina a repetição, caracterizada pela retomada de um nome, sucessivas vezes, pela falta de recurso coesivo mais elaborado. Segue-se a anáfora zero, que pode ser considerada um mecanismo elaborado de coesão textual, pressupondo a retomada de um termo anteriormente apresentado, embora implícito na própria construção verbal. Isto demonstra que os sujeitos DMs também são capazes de operar com categorias sintáticas não lexicalizadas e recuperá-las. São capazes, portanto, de uma operação mental com um anteceder

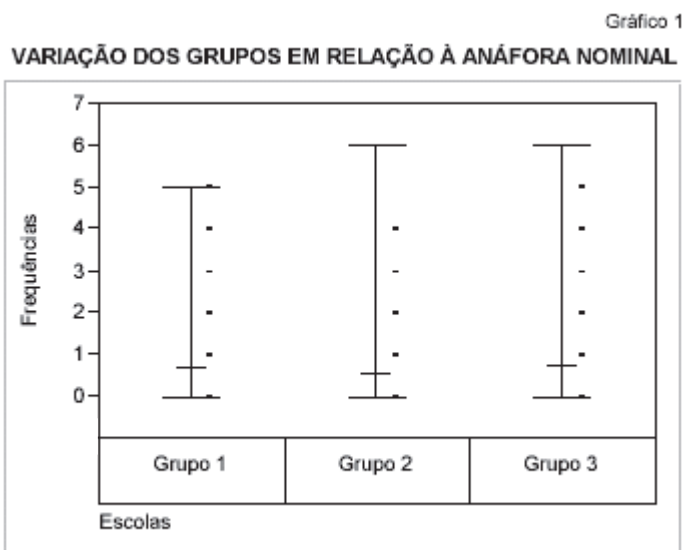
Entretanto, a simples quantificação quantitativa dos dados obtivesse a visão, a um tratamento estatístico⁴⁰ mais el

Escola Especial			
Grupo 3 (Projeção:100 textos)	Mecanismos de coesão		
	Repetição	Anáfora Pronominal	Anáfora Nominal
	500	86	73
Percentual	61,6%	10,7%	9%
Total de ocorrências	811		10

ção Poisson. Inicialmente os dados de cada texto foram analisados isoladamente. Depois, foram confrontados os tipos de mecanismos coesivos dentro de cada grupo e, posteriormente, a análise estatística comparou os dados de um grupo com outro.

Nos gráficos 1 a 4 a seguir, pode-se perceber como foi a utilização de cada mecanismo de coesão dentro de cada um dos grupos estudados. No Gráfico [1], registro a variabilidade da anáfora nominal em relação às três clientelas.

40. Para verificar mais detalhadamente a (re)incidência das anáforas utilizadas nos dados dos três grupos estudados, contei com o auxílio de aluno do curso de Estatística da Universidade Federal do Paraná.



Na coluna à esquerda, numerada de 0 a 7, encontra-se a frequência com que os mecanismos de coesão aparecem em cada grupo. No centro, há três colunas, três linhas verticais, que representam, respectivamente os grupos 1, 2 e 3. Em cada grupo, existem três pequenas retas horizontais e uma linha vertical pontilhada (que representa o número de ocorrências de anáforas nominais dentro de cada dado analisado). As retas horizontais assinalam respectivamente, o ponto inicial (zero), a média aritmética das ocorrências do mecanismo coesivo em questão e por fim, o ápice de repetições, utilizadas no texto que apresenta maior recorrência.

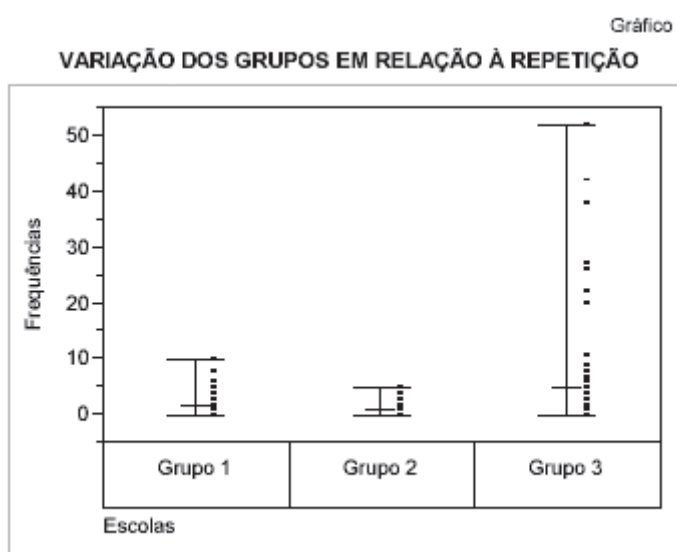
Dada a média⁴¹ de retomadas de sintagmas nominais nas três clientelas estudadas, o uso da anáfora nominal, representado no Gráfico [1], suscita regularidade na frequência de tal mecanismo.

Nos G1 e G3, a média, representada pela pequena reta intermediária em cada um dos grupos no gráfico acima é a mesma, ou seja, 0,73 retomada em cada dado analisado. Em relação ao G2, a média é um pouco inferior: 0,54. Quanto ao número máximo de ocorrências de anáforas nominais em cada produção textual, pode-se afirmar que não passou de 6 nos três grupos. Percebe-se, pela representação acima que o uso das anáforas nominais ainda não é tão expressivo em nenhum dos grupos, uma vez que sua utilização depende diretamente da apreensão dos esquemas lexicais da língua. A substituição de um termo por outro sinônimo ou palavra do mesmo campo semântico,

41. Para chegar à média de ocorrências de cada anáfora, dividiu-se o total de ocorrências de cada mecanismo de coesão pelo total de textos analisados

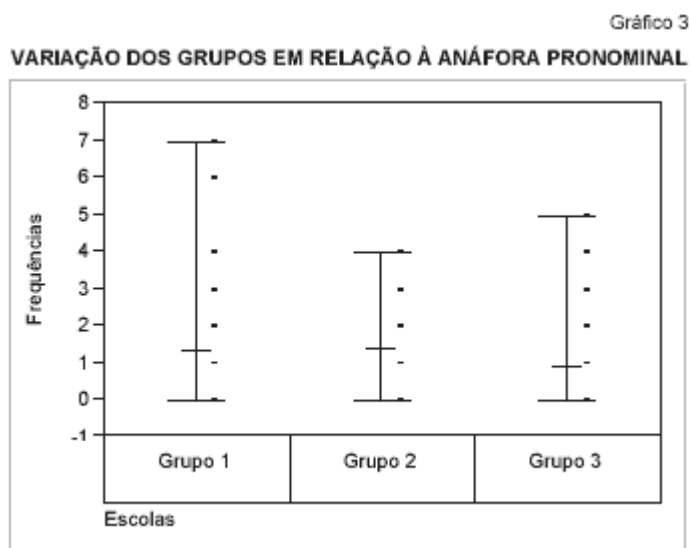
por exemplo, é um fenômeno lingüístico necessário para uma escrita bem estruturada de um texto. Em função disso, a repetição, propositalmente separada nesse estudo, é aqui apresentada como um tipo menos elaborado de anáfora nominal.

O Gráfico [2], a seguir, mostra como foi o uso da repetição nos dados produzidos pelos três grupos estudados. Percebe-se que o Grupo 3 apresentou um número abundante de repetições do mesmo item lexical, muito superior aos demais grupos.



Conforme se pode notar acima, houve grande discrepância entre o número de repetições nas três clientela. A coluna referente ao Grupo 3 apresentou a maior frequência de itens lexicais repetidos num mesmo dado analisado (52), o que elevou a média dessa clientela para 1,51, muito superior às demais, que ficaram assim: 0,67 (G1); 0,74 (G2). Ressalta-se aqui, novamente, o equilíbrio estatístico no uso desse mecanismo coesivo pelo Grupo 2. A coluna que o representa possui as três pequenas linhas intermediárias (uma junto ao ponto zero, outra intermediária, determinando o ponto médio (0,74) e outra pouco acima, delimitando a quantidade máxima de repetições (5)), estas estão muito perto uma da outra, o que, estatisticamente, pode indicar regularidade no uso de repetições. No Grupo 3, ocorre o inverso, pois as linhas estão muito distanciadas e, portanto, demonstram alto grau de irregularidade no uso de tal mecanismo de coesão.

Quanto à anáfora pronominal, o destaque recai sobre os Grupos 1 e 2, conforme se pode verificar no Gráfico [3] abaixo:



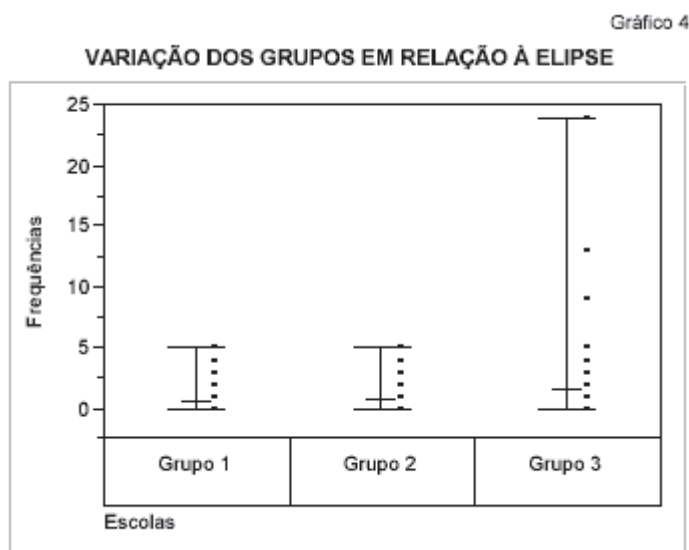
Responsável por 26% do total de ocorrências nas produções textuais do Grupo 1, a anáfora pronominal pode ser considerada como um dos mecanismos de coesão mais significativos, uma vez que demanda, por parte do enunciador, uma retomada de um referente explícito na linearidade do texto. Tal retomada deve ser realizada por meio dos pronomes⁴² “ele (s)” ou “ela(s)”. Ainda nesse mesmo grupo, a média de anáforas pronominais ficou em 1,31 ocorrência em cada dado analisado, o que pode ser compreendido como sendo bastante utilizadas pelos sujeitos deste grupo.

Em relação ao Grupo 2, o índice de pronominalização mostrou-se igualmente significativo, considerando a média de ocorrências por texto (1,37). No entanto, a menor dispersão nos dados neste segundo grupo demonstra maior equilíbrio na utilização de pronomes na retomada de referentes, face ao acompanhamento individualizado e ao enfoque dado pelos monitores do projeto ao uso dos elementos coesivos na produção textual dos aprendizes de escrita.

Em relação ao Grupo 3, o uso de pronomes, na posição anafórica, foi utilizado em média 0,87 ocorrência em cada dado analisado. Neste caso, o uso das repetições para retomar referentes animados ou não, prejudica ou inibe uma maior presença de anáforas pronominais. No entanto, o gráfico demonstra que os sujeitos desse grupo, considerados deficientes mentais, conseguem retomar antecedentes por meio da pronominalização.

42. Convém ressaltar aqui que não foi levado em conta se o pronome retoma um item lexical em posição de sujeito ou de objeto.

Ainda em relação ao Grupo 3, pode-se verificar que este obteve maior dispersão na apresentação das ocorrências das anáforas zero nos dados analisados, mas demonstrou também que os deficientes mentais conseguem utilizar mecanismos mais elaborados de coesão textual, conforme se pode verificar no Gráfico [4] a seguir:



Nota-se que o terceiro grupo é mais heterogêneo, pois apresenta maior variação no número de ocorrências. Em relação às elipses, dois textos apresentaram um número relativamente grande de elisões: um com 13 e outro com 24. Isso elevou a média para cima (1,51 ocorrência em cada dado analisado). Os jovens desse grupo conseguem fazer a retomada de elementos anaforizados, implícitos pela flexão verbal. Portanto, a representação das elipses no gráfico acima é muito significativa, pois demonstra que o uso de anáforas zero não é peculiar aos dados de crianças típicas ou que apresentam lentidão para o letramento. Os deficientes mentais, por sua vez, utilizam-na porque contam com a “cooperação” do leitor para interpretar seus textos.

No Quadro [5] a seguir, reapresento as médias de utilização dos mecanismos de coesão utilizados nos dados desta pesquisa. O quadro tem a finalidade de facilitar a análise, uma vez que a visualização dos números em conjunto permite uma melhor compreensão dos resultados.

Analizando mais detalhadamente o quadro acima, percebe-se que as médias de utilização dos mecanismos de coesão variam bastante entre os grupos, principalmente em relação à repetição, mecanismo que apresenta uma larga vantagem em relação ao Grupo 3, uma vez que se pode encontrar, em média, praticamente 5 referentes repetidos em cada texto. Ainda quanto ao Grupo 3, percebe-se também que no item “anáfora pronominal”, há uma diferença significativa em relação aos demais grupos, que utilizam a pronominalização com índices muito semelhantes.

No Quadro [6], apresento uma síntese dos resultados desta pesquisa. Nele, tomei por base cada mecanismo de coesão para confrontar os resultados entre os diferentes grupos.

Quadro Comparativo Referente ao Uso de Cada Mecanismo			
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Repetição	195	82	414
	28%	12%	60%
Anáfora Pronominal	118	88	72
	42%	32%	26%
Anáfora Nominal	73	54	61
	39%	29%	32%
Anáfora Zero (Elipse)	68	76	126
	25%	28%	47%

A análise do quadro acima nos permite afirmar que:

a) embora o Grupo 1 tenha um percentual pouco superior aos demais grupos, o uso de anáforas nominais pode ser considerado equilibrado nas três clientelas;

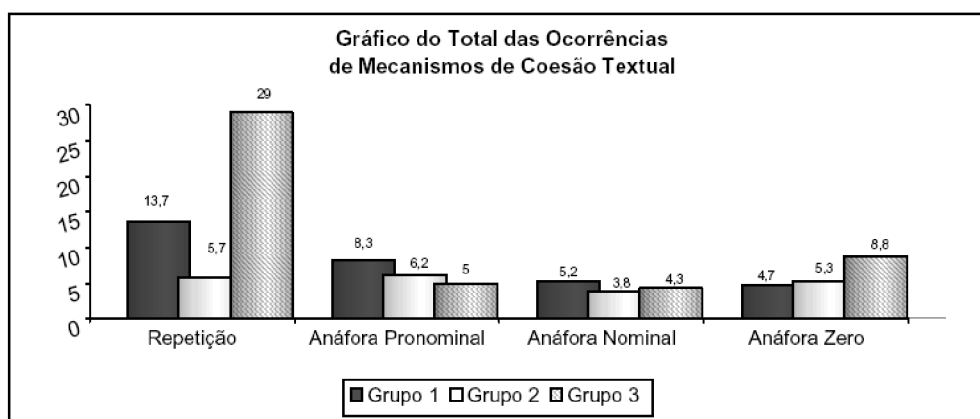
b) o Grupo 3, formado por alunos com deficiência mental, apresenta um percentual de repetição mais elevado. Isso pode ser devido à necessidade que o aluno tem de repetir, copiar mecanicamente a escrita, para conseguir reter na memória de longo prazo o conhecimento adquirido - um assunto ainda a ser pesquisado;

c) o Grupo 1 se destaca na utilização de anáforas pronominais porque o meio escolar estimula a autoconfiança. Já que os professores valorizam os conhecimentos prévios e a experiência pessoal de cada um. Desse modo, fica mais fácil transpor da oralidade para a escrita os mecanismos de coesão textuais;

d) O Grupo 3 apresentou um percentual de utilização das anáforas zero e de repetições muito mais significativo que os demais grupos. É responsável por 47% do total. Tal recorrência pode estar ligado, principalmente à economia que a elipse representa na composição de um texto, uma vez que os referentes são facilmente recuperáveis pelo verbo quando não estão muito distantes do elemento vazio (ϕ).

Em suma, para apresentar o panorama geral dos dados analisados nos três grupos, apresento abaixo o Gráfico [5]. Para sua composição foi considerado o total de 1427 ocorrências de anáforas presentes em 283 produções textuais significativas e que co

Gráfico 5



Com base no gráfico acima, pode-se afirmar o seguinte:

a) O mecanismo de uso da anáfora nominal esteve presente nos três grupos;

b) O mecanismo da repetição de sintagmas nominais foi muito expressivo na Escola Especial, sendo utilizado em quase 30% das ocorrências. Entretanto, não é um mecanismo de coesão exclusivo deste grupo. Percebe-se que todas as crianças dos três grupos o utilizam em fase inicial da escrita;

c) O uso das anáforas pronominais é mais significativo em textos produzidos por crianças de escola regular não rotuladas como “lentas” no processo de aquisição da escrita, o que representa maior apropriação no domínio da língua padrão;

d) As elipses na clientela de Escola Especial, demonstram que tais alunos conseguem recuperar antecedentes com anáforas zero em contexto no qual os termos não estão muito distanciados.

Em relação à anáfora nominal, pode ser considerada baixa a sua utilização em todos os grupos, uma vez que a retomada de um termo antecedente por outro equivalente sinônimo ou similar depende do uso da língua e também da orientação durante a elaboração de textos.

Quanto à repetição, o Grupo 3 a utiliza com muita frequência, demonstrando que depende da retomada de referentes já explicitados na superfície do texto para lhe dar encadeamento. O uso da repetição pressupõe menor elaboração, uma vez que não exige do leitor nenhum esforço cognitivo para compreender o tema sobre o qual se está escrevendo. Além disso, a repetição exagerada, como essa que acontece nesse grupo, torna o texto enfadonho e cansativo, desinteressante para quem lê tal produção. Já em relação ao Grupo 2, o uso das repetições nos dados produzidos por crianças, que apresentam lentidão para a aquisição da escrita, pode ser considerado baixo. Isso se deve ao acompanhamento individualizado realizado por estudantes do curso de Letras que participam do projeto “Diagnóstico de Acompanhamento de Casos de Alfabetização” - DACA, já mencionado anteriormente.

A anáfora pronominal, por sua vez, se destaca nos Grupos 1 e 2, sobretudo no primeiro, demonstrando que os alunos de escola regular possuem maior facilidade para usar pronomes na retomada de referentes, porque encontram ambiente didático favorável.

E por fim, a anáfora zero tem destaque no Grupo 3. Isso se deve ao fato de os alunos da Escola Especial produzirem textos mais longos que o de outros grupos e apresentarem capacidade para recuperar antecedentes com anáforas zero.

Estas conclusões permitem inferir que os alunos considerados deficientes são capazes de produzir textos significativos quando devidamente orientados para o uso dos mecanismos de coesão e estimulados a escrever, segundo instruções do modelo sócio-interacionista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos da Linguística Textual têm se referido em diversos momentos às questões cognitivas, necessárias para a estruturação de um texto em relação à referenciação.

Esse trabalho foi uma tentativa de mostrar como diferentes sujeitos de diferentes grupos de escola pública (portanto, a variável social não deveria ser relevante para explicar a diferença de resultados) “lidam” cognitivamente com a estruturação do texto, vinculando elementos mencionados com seus antecedentes. Isto porque foi analisado, com critérios da LT, um número considerável de textos de diferentes sujeitos de grupos diferentes, previamente “rotulados” como tendo capacidades cognitivas diversas, uma vez que a vida escolar os distribuiu de modo diferente.

O Grupo 1 foi considerado típico, pois foram selecionados textos de alunos da periferia de Foz do Iguaçu, considerados como estando em ritmo normal de escolaridade. Já o segundo grupo é composto por alunos “semi-rotulados” pela escola como sendo “problemas” e, portanto, fora do ritmo normal de escolaridade, se comparados com a maioria das crianças da mesma série. Tanto os alunos do Grupo 1 como os alunos do Grupo 2 freqüentavam a escola regular. Convém lembrar que a idade média dos sujeitos do Grupos 1 e 2 está entre 7 e 9 anos. O Grupo 3, por sua vez, é composto por alunos com idade superior e se freqüentam uma escola especial e são considerados aprendizes de escrita, na idade entre 14 e 26 anos, é porque o rótulo lhes foi dado institucionalmente e o ritmo escolar é diverso do dos demais grupos. É o que pode ser tomado como critério lingüístico para referendar ou não a divisão previamente feita pela instituição escola.

Tentei buscar na LT subsídios para explicar se o uso da referenciação, especificamente as retomadas anafóricas, teria alguma relação com a capacidade lingüística e, portanto, cognitiva dos sujeitos antecipadamente divididos.

O capítulo 2 retoma os subsídios teóricos que estão disponíveis na LT, tais como o funcionamento das anáforas na superfície textual, a relação linguagem-cognição e a produção de textos espontâneos, que ficaram disponíveis para a análise de textos.

As considerações teóricas sobre o sócio-interacionismo foram necessárias para garantir que o modo como o dado foi produzido “não é mecanicista, pois a linguagem

CONSIDERAÇÕES FINAIS

não é apenas um código, nem um hábito a ser treinado, mas algo tecido nas relações sociais que se interioriza através de atividades com a própria linguagem” (GREGOLIN: 2004 - Comunicação pessoal).

Os resultados obtidos na análise qualitativa e mais especificamente no tratamento estatístico (principalmente este) permitem dizer que a intervenção do adulto experiente é importante como efetivação da escolha teórica interacionista para promover a interiorização dos elementos lingüísticos necessários para a estruturação de textos, pois os alunos do Grupo 2, considerados “problemas” pela escola demonstraram que são capazes de adquirir a escrita quando submetidos a um acompanhamento individualizado, no qual são valorizadas suas experiências, seu conhecimento de mundo, mediante à produção de textos espontâneos.

Quanto aos alunos do Grupo 3, o que se salientou na análise quantitativa dos dados desse grupo é que ao mesmo tempo que apresenta muitas repetições também apresenta elipses.

Fica ainda como conclusão importante que, apesar das sucessivas repetições empregadas pelo Grupo 3, pode-se dizer que os deficientes mentais são capazes não só de adquirir a escrita como também de estruturar textos, embora tenha que se levar em conta o ritmo próprio de cada sujeito que, entre 14 e 26 anos, está usando processos menos elaborados do que as crianças de 7 a 9 anos.

Fica demonstrada, portanto, a importância da análise lingüística nos textos e da valorização da experiência de mundo dos aprendizes da escrita envolvidos no processo de elaboração textual. Percebe-se também que o nível de preconceito em relação à origem sócio-cultural dos sujeitos é relativamente alto e pode representar um entrave ainda maior quando associado à abordagem da língua e à didática utilizadas pelo professor no desenvolvimento de atividades de produção textual. Quanto aos sujeitos do terceiro grupo, nota-se que podem aprender a utilizar os mecanismos anafóricos quando estimulados por seu professor, exceto aqueles alunos que são portadores de níveis de deficiência mental que comprometam o uso da linguagem.

Por fim, este trabalho contribui ainda para explicitar um dos pontos que constituem objeto de pesquisa da neurolingüística moderna, tal como descrita por Coudry (1996), a avaliação e o acompanhamento das situações discursivas e dialógicas, por parte do investigador norteiam as pesquisas para a compreensão das relações cérebro-linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, M.B.M., FIAD, R.S. e MAYRINK-SABINSON, M.L.T.** *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, SP: Mercado das Letras; 2002.
- _____. *Linguística e Psicopedagogia* in: **SCOZ, B., RUBINSTEIN, E., ROSSE, E. & BARONE, L.** *Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação do profissional*. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1987.
- ANUNCIÇÃO COSTA, V.L.** *A Produção de Textos na Deficiência Mental*. Curitiba/PR: UFPR, Tese de Doutorado, 2004.
- APOTHÉLOZ, D..** *Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual*. Tradução de CAVALCANTE, M. M. In: **CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B. e CIULLA, A.** *Referenciação*. São Paulo: Contexto, pp.53-84. 2003.
- _____. e CHANET, C. *Definido e demonstrativo nas nomeações*. Tradução de CAVALCANTE, M. M. e REGADAS, C. M. B. In: **CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B. e CIULLA, A.** *Referenciação*. São Paulo: Contexto, pp.131-176. 2003.
- BAKHTIN, M.** (1929) *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad.: Michel Lahud e Yara f. Vieira. 10ª ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BEAUGRANDE, R.** de *New Foundations for a Science of Text and Discourse: Cognition, Communication, and Freedom of Access to Knowledge and Society*. Norwood, New Jersey: Alex. 1997. apud **MARCUSCHI, L.** *Rumos atuais da Linguística Textual*. LXVI Seminário do Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo – GEL; São José do Rio Preto/SP: UNESP; 1998b.
- BARUSSO, A.C. G.** *A produção escrita de sujeitos surdos*. Curitiba/PR: UFPR, Tese de Doutorado, 2004.
- BENTES, A.C.** *Linguística Textual*. In: **MUSSALIN, F. & BENTES, A.C.(org.)** *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001, v.1
- BONOMI, A.** *Lo spirito della narrazione*. Milão: Bompiani, 1994.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRODZINSKI, J.** *O que as crianças “limítrofes” revelam através da escrita?* Curitiba/PR: UFPR, Dissertação de Mestrado, 2000.
- BRONCKART, J.P.** *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.
- BROWN, G. e YULE, G..** *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press. Cap. 1 e 6. 1983.
- BUIN, E.** *A referencialização no processo de aquisição da escrita*. Campinas/SP: IEL/UNICAMP, Tese de Mestrado; 2000.
- CAGLIARI, L.C.** *Alfabetização e Lingüística*. 10ª ed. São Paulo: Ed. Scipione, 1997.
- CARDOSO, C.J.** *A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.
- CORRÊA, M.L.G.** *Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português*. In: **SIGNORINI, I.** (Org.) *Investigando a relação oral/escrito*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.
- COSTA, I. B.** *Cadeias referenciais no português falado*. In: *Organon*, n. 28/29. Porto Alegre: Instituto de Letras – UFRGS, pp.33-54. 2000.
- COSTA VAL, M.G.** *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- COUDRY, M.I.H.** *Diário de Narciso: discurso de afasia*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- COULSON, M.** *Anaphoric reference*. Buckingham: Open University Press. 1996. trad. Gabriel de Ávila Othero. (Disponível no endereço http://virtualbooks.terra.com.br/osmelhoresautores/download/A_anafora_e_a_tessitura_do_texto.pdf)
- COUSSEAU, S. R.** *A aquisição da escrita em portadores da Síndrome de Down*. Curitiba/PR: UFPR, Dissertação de Mestrado, 2001.
- FAVERO, LL.** *Coesão e coerência textuais*. 9ª ed. São Paulo: Ática, 2002.
- _____; **ANDRADE, M.L.C.V.O. & AQUINO, Z.G.O.** *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino da língua materna*. São Paulo: Cortez, 1999.
- FERES, B. S.** *Estratégias de leitura, compreensão e interpretação de textos na escola*. Rio de Janeiro: UFRJ, Cadernos do CNLF, Série VI, nº06.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

GREGOLIN, R.M. *Alfabetização e parceria*. 2ª ed. Curitiba: SED/PR, 1996, vol. 2

_____. *As bases lingüísticas e neurolingüísticas das atividades de linguagem*. Palestra apresentada na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Marechal Rondon em 16/09/2004.

HALLIDAY, M.A.K. e HASAN, R. *Cohesion in English*. Londres: Longman. Tradução provisória elaborada pelo Depto. de Língua Inglesa e Lingüística da UFRN. Cap.1; 1976.

ILARI, R. *Alguns problemas de estudo da anáfora textual*. Curitiba/PR: Editora da UFPR, Revista Letras nº 56, 2001 a.

_____. *Anáfora e correferência: Por que as duas noções não se identificam?* Campinas/SP: Cadernos de Estudos Linguísticos, nº 41, 2001 b.

KOCH, I.G.V. *O texto e a construção dos sentidos*. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2002a.

_____. *A coesão textual*. 17ª ed. São Paulo: Contexto, 2002b.

_____. *Linguagem e cognição: a construção e reconstrução de objetos-de-discurso*. in: Veredas: Revista de Estudos Linguísticos (Lingüística e Cognição). Juiz de Fora/MG: Editora UFJF; v.6; nº 1, p. 29 - 42; 2002c.

_____. *A inter-ação pela linguagem*. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 2003

_____ e **TRAVAGLIA, L.C.** *Texto e Coerência*. São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, S. A. *Progressão referencial e reescrita em produções textuais no Ensino Médio*. Dissertação de Mestrado. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná. 2001.

LURIA, A.R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Lúria/Alexander Romanovich*; trad. Diana Miriam Lichtenstein e Mário Corso; Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

_____. *Curso de psicologia geral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1991. Vol. 1

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

_____. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. Trad. de Luiz Mena Barreto et al. São Paulo, Ícone Editora, 1990.

MASSINI-CAGLIARI, G. *O texto na alfabetização: coesão e coerência*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2001.

MARCUSCHI, L.A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001a.

_____. *Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras*. *Revista Letras*, Curitiba, n. 56. 2001b

_____. *Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos*. In: **SIGNORINI, I.** (Org.) *Investigando a relação oral/escrito*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

_____. *Aspectos da progressão referencial na fala e na escrita no português brasileiro*. In: "Colóquio Internacional – A Investigação do Português em África, Ásia, América e Europa: Balanço e Perspectivas", Berlin. Texto mimeografado. 1998a.

_____. *Rumos atuais da Lingüística Textual*. LXVI Seminário do Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo – GEL; São José do Rio Preto/SP: UNESP; 1998b.

_____. e **KOCK, I.G.V.** *Estratégias de referenciação e progressão referencial na língua falada*. In: **ABAUURRE, M.B.M.** e **RODRIGUES, A.C.S.** (orgs.) *Gramática do português falado. Volume VIII: Novos estudos descritivos*. Campinas: Unicamp; 2002.

_____. *Processos de Referenciação na Produção Discursiva*. DELTA - Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada. São Paulo: , v.14, Nº Especial, p.169 - 190, 1998.

MACHADO, A.R. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático pra o ensino de produção de textos na universidade. *Revista Delta*. vol.16, 2000.

MARTINS, J.C. *Vygotsky e o Papel das Interações Sociais na Sala de Aula: Reconhecer e Desvendar o Mundo*. in: *Série Idéias* n. 28, São Paulo: FDE, 1997. p. 111-122.

- MILNER, J.C.** *Reflexões sobre a referência e a correferência*. in: **CAVALCANTE, M.M., RODRIGUES, B.B. e CIULLA, A.** *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003.
- MONDADA, L.** Gestion du topic et organization de la conversation. Cadernos de Estudos Lingüísticos, 41: 7-36. Campinas, Jul./Dez.2001.
- _____ e **DUBOIS, D.** *Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação*. Tradução de CAVALCANTE, M. M. In: **CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B. e CIULLA, A.** "Referenciação". São Paulo: Contexto, pp.17-52. 2003.
- NOGUEIRA, A.L.H.** *Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da leitura*. In: **SMOLKA, A.L.B. e GÓES, M.C.R.** *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. 1ª ed. Campinas: Papirus, 1993.
- OLIVEIRA, M. K.** *O Problema da Afetividade em Vygotsky*. In: Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão. São Paulo:Summus,1992.
- PADUCEVA, A.** *Anaphoric relations and their representation in the deep structure of a text*. In: **BIERWISCH, H.** (Org.). *Progress in linguistics*. Haia: Mouton, 1970. p. 224 - 232.
- PAN, M.A.G. de S.** *Infância, discurso e subjetividade: uma discussão interdisciplinar para nova compreensão dos problemas escolares*. Curitiba/PR: UFPR; Tese de Doutorado, 2003.
- POSSENTI, S.** *Discurso, estilo e subjetividade*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 2001.
- ROJO, R.** *Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros de discurso?* In: **SIGNORINI, I.** (Org.) *Investigando a relação oral/escrito*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.
- SANTAROSA, S.D.** *A singularidade nos processos de alfabetização sob uma perspectiva indiciária*. Curitiba: Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. UFPR, 1995. (Dissertação de Mestrado em Lingüística)
- SCARPA, E. M.** *Aquisição da linguagem*. in: In: **MUSSALIN, F. & BENTES.A.C.**(org.) *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*.São Paulo: Cortez, 2001, v.2

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- _____. *O Jogo, a Construção e o Erro: considerações sobre o desenvolvimento da linguagem na criança pré-escolar*. in *Série Idéias*. nº 10. São Paulo: FDE, 1992.
- SCHNEUWLY**, B. *Le langage écrit chez enfant. La production des textes informatifs et argumentatifs*. Paris: Delachaux & Niestlé, 1988.
- SILVA**, A. *Alfabetização e escrita espontânea*. 2ªed. São Paulo: Contexto, 1994.
- SMOLKA**, A.L.D. *A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos*. In: **ALENCAR**, E.S. (org.). *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. Campinas/SP: Cortez, 1999.
- SIGNORINI**, I. *Construindo com a escrita "outras cenas da fala"*. In: **SIGNORINI**, I. (Org.) *Investigando a relação oral/escrito*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.
- SOARES**, M.B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte/MG: Editora Autêntica & Ceale, 1998.
- TFOUNI**, L.V. *A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento*. In: **SIGNORINI**, I. (Org.) *Investigando a relação oral/escrito*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.
- _____. *Letramento e alfabetização*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- TULVING**, E. Episodic and semantic memory. En E. Tulving y W. Donaldson (Eds): *Organization of memory*. New York : Academic Press. 1972. trad. em espanhol: Alvaro Quiñones Bergeret.
- VIGOTSKY**, L. S. *A pré-história da linguagem escrita*. In: *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- WEEDWOOD**, B. *História concisa da Lingüística*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

ANEXOS

Anexo I - O lobo e os sete cabritinhos	98
Anexo II - A cigarra e a formiga	101
Anexo III - Ilustrações	103
Anexo VI - Papa-Capim: Pescaria frustrada	104
Anexo V - Dados referentes ao Grupo 1	110
Anexo VI - Dados referentes ao Grupo 2	120
Anexo VII - Dados referentes ao Grupo 3	126

ANEXO I:

O LOBO E OS SETE CABRITINHOS

(Jakob e Wilhelm Grimm)

Era uma vez uma cabra que tinha sete cabritinhos. Ela os amava com todo o amor que as mães sentem por seus filhinhos. Um dia, ela teve que ir à floresta em busca de alimento. Então, chamou os cabritinhos e lhes disse:

- Queridos filhinhos, preciso ir à floresta. Tenham muito cuidado por causa do lobo. Se ele entrar aqui, vai devorá-los todos. É seu costume disfarçar-se, mas vocês o reconhecerão pela sua voz rouca e por suas patas pretas. Os cabritinhos responderam:

- Querida mãezinha, pode ir descansada, pois teremos muito cuidado.

A cabra baliu e foi andando despreocupada. Não se passou muito tempo e alguém bateu à porta dizendo:

- Abram a porta, queridos filhinhos. A mamãe está aqui e trouxe uma coisa para cada um de vocês.

Os cabritinhos perceberam logo que era o lobo, por causa de sua voz rouca, e responderam:

- Não abriremos a porta, não! Você não é nossa mãezinha. Ela tem uma voz macia e agradável. A sua é rouca. Você é o lobo!

O lobo, então, foi a uma loja, comprou uma porção de giz e comeu-os para amaciar a voz. Voltou à casa dos cabritinhos, bateu à porta, e disse:

- Abram a porta, meus filhinhos. A mamãe já voltou e trouxe um presente para cada um de vocês.

Mas o lobo tinha posto as patas na janela e os cabritinhos responderam:

- Não abriremos a porta, não! Nossa mãe não tem patas pretas como as suas. Você é o lobo.

O lobo foi à padaria e disse ao padeiro:

- Tenho as patas feridas. Preciso esfregá-las em um pouco de farinha. O padeiro pensou consigo mesmo: “O lobo está querendo enganar alguém”. E recusou-se a fazer o que ele pedia. O lobo, porém, ameaçou devorá-lo e o padeiro, com medo, esfregou-lhe bastante farinha nas patas.

Pela terceira vez, foi o lobo bater à porta dos cabritinhos:

- Meus filhinhos, abram a porta. A mãezinha já está aqui, de volta da floresta, e trouxe uma coisa para cada um de vocês.

Os cabritinhos disseram:

- Primeiro mostre-nos suas patas, para vermos se você é mesmo nossa mãezinha.

O lobo pôs as patas na janela e, quando eles viram que eram brancas, acreditaram e abriram a porta.

Mas, que surpresa!!! Ficaram apavorados quando viram o lobo entrar. Procuraram esconder-se depressa. Um entrou debaixo da mesa; outro meteu-se na cama; o terceiro entrou no fogão; o quarto escondeu-se na cozinha; o quinto, dentro do guarda-louça; o sexto, embaixo de uma tina, e o sétimo, na caixa do relógio. O lobo os foi achando e comendo, um a um. Só escapou o mais moço, que estava na caixa do relógio.

Quando satisfez o seu apetite, saiu e, mais adiante, deitou-se num gramado. Daí a pouco pegou no sono. Momentos depois, a cabra voltou da floresta. Que tristeza a esperava! A porta estava escancarada. A mesa, as cadeiras e os bancos, jogados pelo chão. As cobertas e os travesseiros, fora das camas. Ela procurou os filhinhos, mas não os achou. Chamou-os pelos nomes, mas não responderam. Afinal, quando chamou o mais moço, uma vozinha muito sumida respondeu:

- Mãezinha querida, estou aqui, no relógio.

Ela o tirou de lá, e ele lhe contou tudo o que havia acontecido. A pobre cabra chorou ao pensar no triste fim de seus filhinhos!!! Alguns minutos depois, ela saiu e foi andando tristemente pela redondeza. O cabritinho acompanhou-a. Quando chegaram ao gramado, viram o lobo dormindo, debaixo de uma árvore. Ele roncava tanto que os galhos da árvore balançavam. A cabra reparou que alguma coisa se movia dentro da

barriga do lobo.

- Oh! Será possível que meus filhinhos ainda estejam vivos, dentro da barriga do lobo? pensou ela falando alto.

Então, o cabritinho correu até sua casa e trouxe uma tesoura, agulha e linha. Mal a cabra fez um corte na barriga do lobo malvado, um cabritinho pôs a cabeça de fora. Ela cortou mais um pouco e os seis saltaram, um a um. Como ficaram contentes!!! Cada qual queria abraçar mais a mamãe. Ela também estava radiante, contudo, precisava acabar a operação antes que o lobo acordasse. Mandou que os cabritos procurassem umas pedras bem grandes. Quando eles as trouxeram, ela as colocou dentro da barriga do bicho e coseu-a rapidamente. Daí a momentos, o lobo acordou. Como sentisse muita sede, levantou-se para beber água no poço. Quando começou a andar, as pedras bateram, umas de encontro às outras, fazendo um barulho esquisito. O lobo pôs-se a pensar:

“Estavam bem gostosinhos

Os cabritos que comi.

Mas depois, que coisa estranha!

Que enorme peso senti!”

Quando chegou ao poço e se debruçou para beber água, com o peso das pedras, caiu lá dentro e morreu afogado. Os cabritinhos, ao saberem da boa notícia, correram e foram dançar, junto ao poço, cantando, todos ao mesmo tempo:

“Podemos viver,

Sem ter mais cuidado.

O lobo malvado morreu,

No poço afogado.”

ANEXO II

A cigarra e a formiga

(Adaptação da fábula de La Fontaine)

Era uma vez uma cigarra que vivia saltitando e cantando pelo bosque, sem se preocupar com o futuro. Esbarrando numa formiguinha, que carregava uma folha pesada, perguntou:

- Ei, formiguinha, pra que todo esse trabalho? O verão é pra gente aproveitar! O verão é pra gente se divertir!

- Não, não, não! Nós, formigas, não temos tempo pra diversão. É preciso guardar comida para o inverno.

Durante o verão, a cigarra continuou se divertindo e passeando por todo o bosque. Quando tinha fome, era só pegar uma folha e comer.

Um belo dia, passou de novo perto da formiguinha carregando outra pesada folha. A cigarra então aconselhou:

- Deixa esse trabalho pras outras! Vamos nos divertir. Vamos, formiguinha, vamos cantar! Vamos dançar!

A formiguinha gostou da sugestão. Ela resolveu ver a vida que a cigarra levava e ficou encantada. Resolveu viver também como sua amiga.

Mas, no dia seguinte, apareceu a rainha do formigueiro e, ao vê-la divertindo, olhou feio pra ela e ordenou que voltasse ao trabalho. Tinha terminado a vidinha boa.

Dai, a rainha das formigas falou pra cigarra:

- Se não mudar de vida, no inverno você há de se arrepender, cigarra! Vai passar fome e frio.

A cigarra nem ligou, fez uma reverência pra rainha e comentou:

- Hum!! O inverno ainda está longe, querida!

Pra cigarra, o que importava era aproveitar a vida, e aproveitar o hoje, sem pensar no amanhã. Pra que construir um abrigo? Pra que armazenar alimento?

Começou o inverno, e a cigarra começou a tiritar de frio. Sentia seu corpo gelado e não tinha o que comer. Desesperada, foi bater na casa da formiga. Abrindo a porta, a formiga viu na sua frente a cigarra quase morta de frio. Puxou-a pra dentro, agasalhou-a e deu-lhe uma sopa bem quente e deliciosa.

Naquela hora, apareceu a rainha das formigas que disse à cigarra:

ANEXOS

- No mundo das formigas, todos trabalham e se você quiser ficar conosco, cumpra o seu dever: toque e cante pra nós.

- A-ha!

Pra cigarra e pras formigas, aquele foi o inverno mais feliz das suas vidas.

(Extraído da página da web: <http://www.qdivertido.com.br/verconto.php?codigo=9>)

ANEXO III

Ilustrações

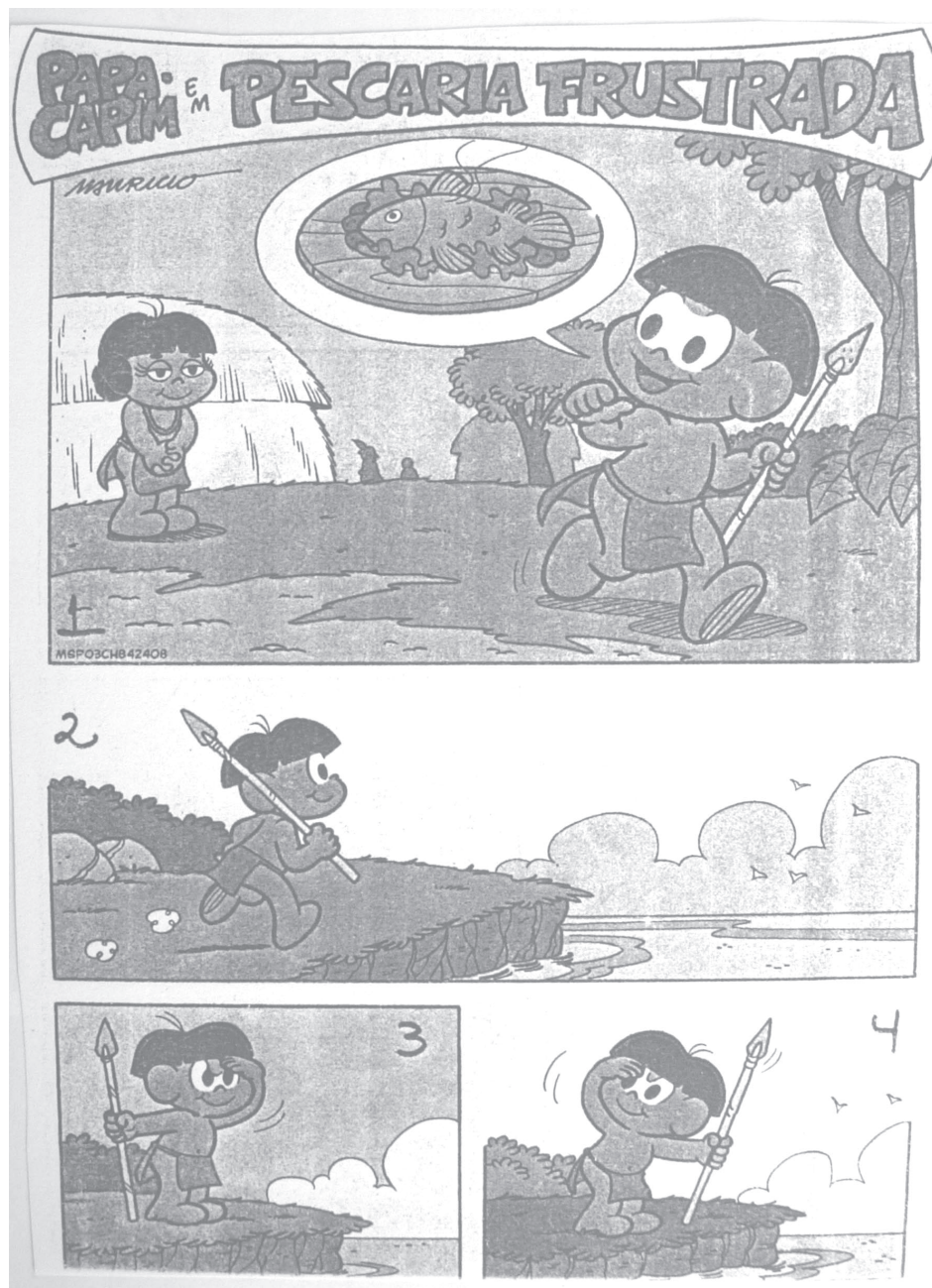


(As figuras acima serviram de base aos alunos da escola especial para a elaboração de textos durante a atividade desenvolvida no dia 30/06/2003)

ANEXO IV

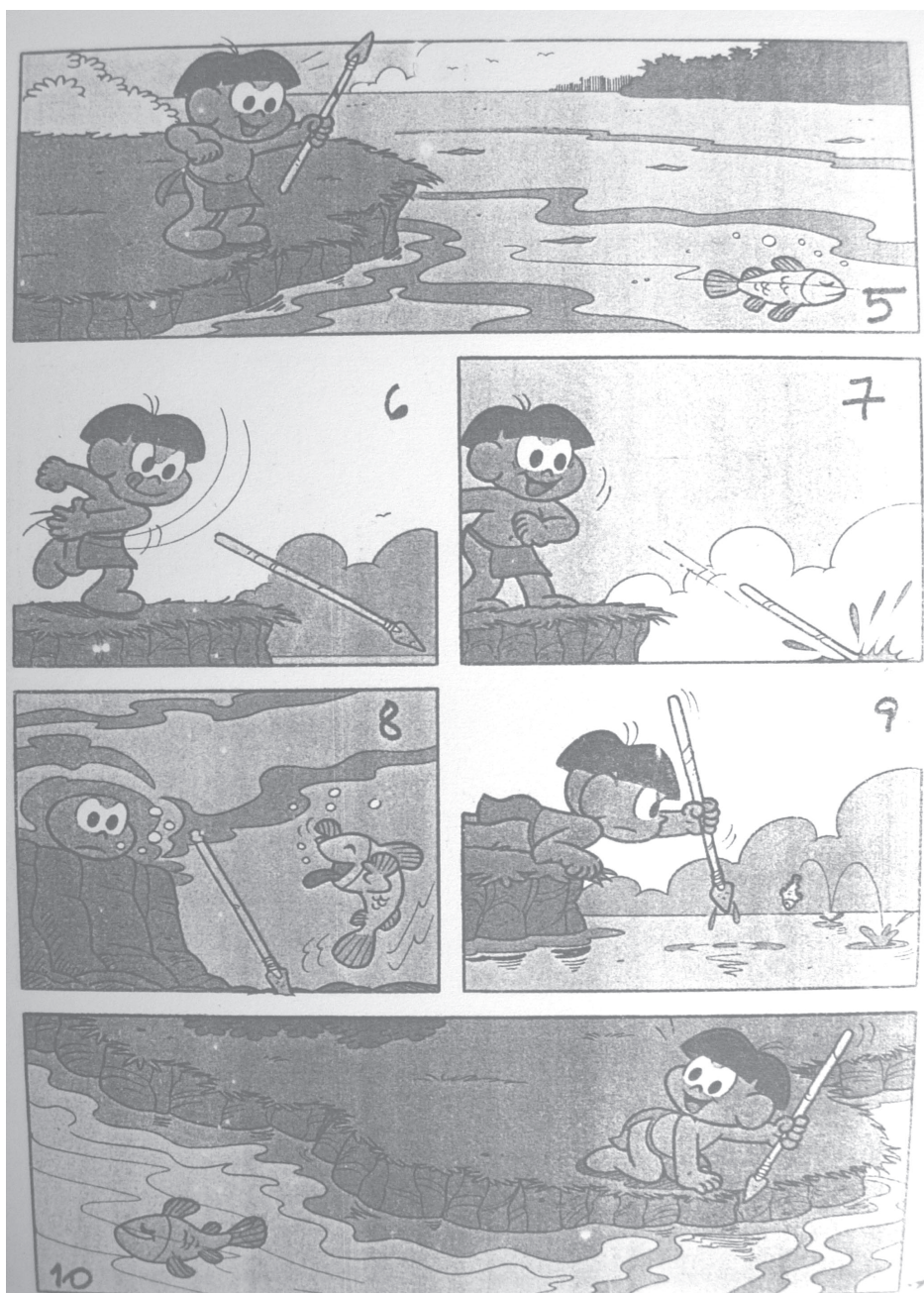
Papa-capim: Pescaria Frustrada

1/6



(História extraída da Revista Chico Bento nº 424, de Maurício de Souza - publicação da Editora Globo; 1/6)

2/6



(História extraída da Revista Chico Bento nº 424, de Maurício de Souza - publicação da Editora Globo; 2/6.)



4/6



(História extraída da Revista Chico Bento nº 424, de Maurício de Souza - publicação da Editora Globo; 4/6)



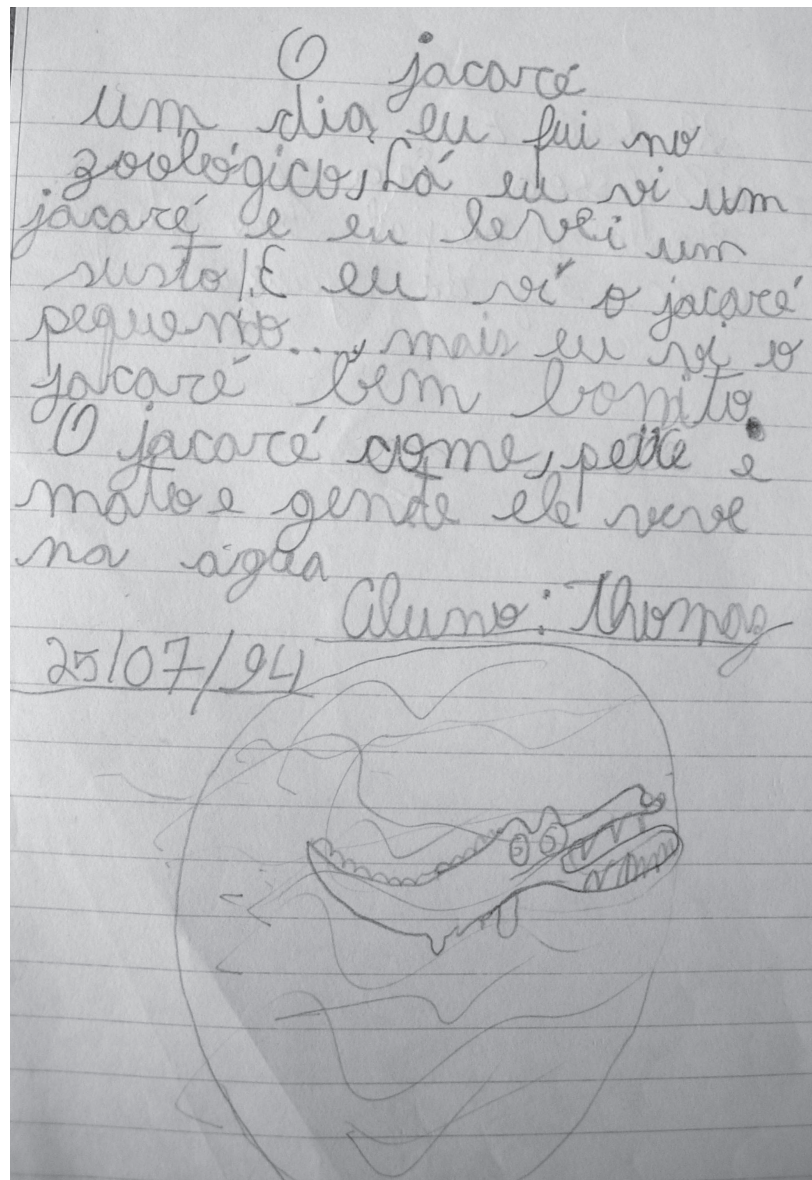
6/6



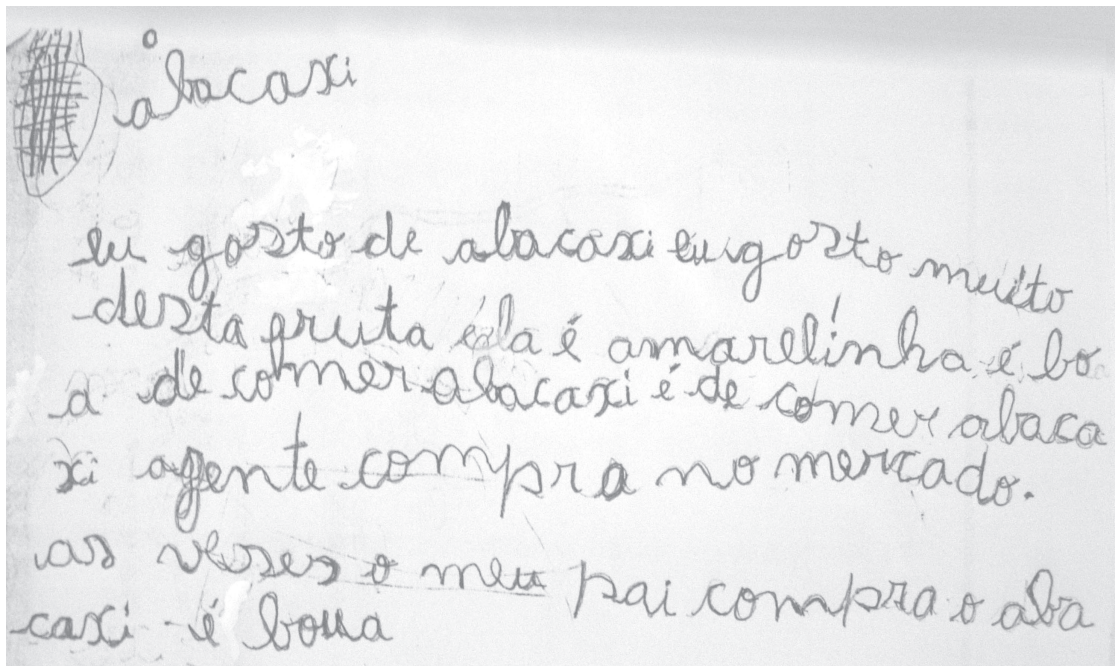
(História extraída da Revista Chico Bento nº 424, de Maurício de Souza - publicação da Editora Globo; 6/6)

ANEXO V





Dados Referentes ao Grupo 1

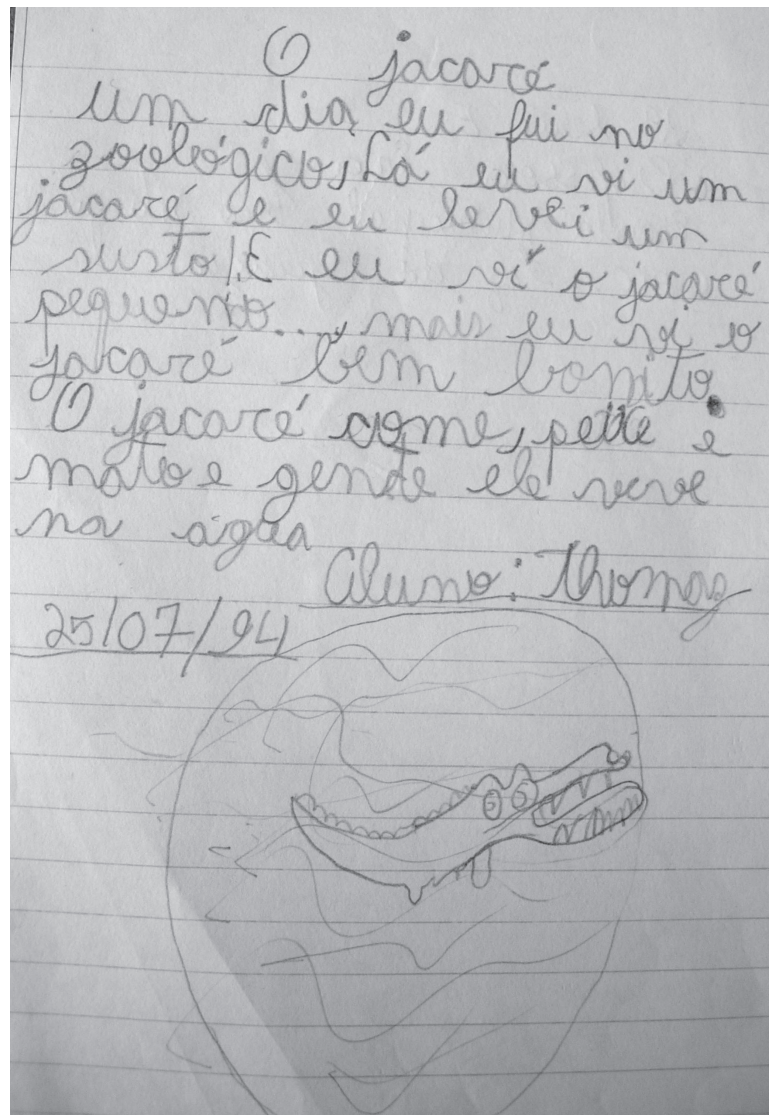


(Dado 1 (excerto)/ página 25 - Dado 11/ página 38)

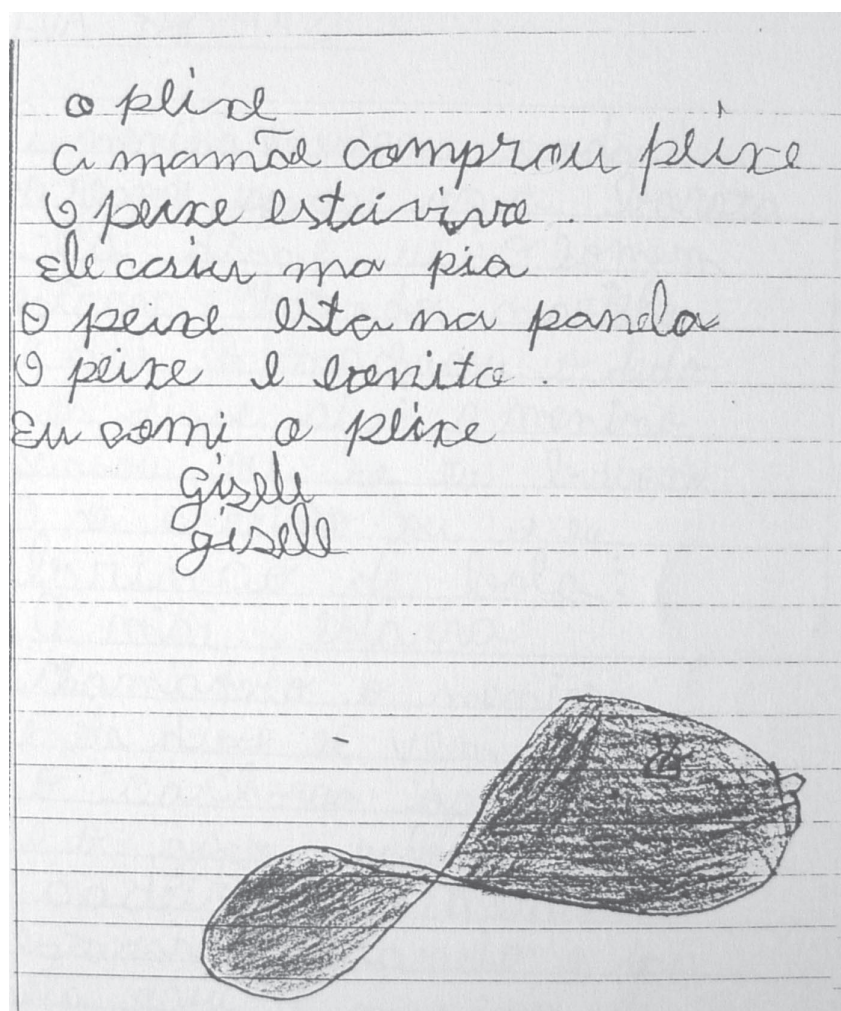


(Dado 02 (excerto)/ página 25 - Dado 14/página 43)

<p>Os animais e a bola 4</p>  <p>Um cachorro achou uma bola um menino viu a bola. Ele pensou que o cachorro ia jogar a bola nele mais ele gritou depois em esta bola o rato</p>	<p>18/08/94 2</p>  <p>falou eu sei de quem é. o cachorro deu a bola o rato falou é da aranha. Mais eu não sei onde é casa da aranha o cachorro falou o gato uralel.</p>
<p>13</p>  <p>O cachorro e o rato foram na casa do gato o gato levou eles na casa da aranha eles roberam onde é a casa da aranha</p>	<p>4</p>  <p>Eles jogaram bola eles viram o menino eles deixaram o menino jogar eles ficaram felizes para sempre</p> <p>Thiago</p>



(Dado 11- página 38)



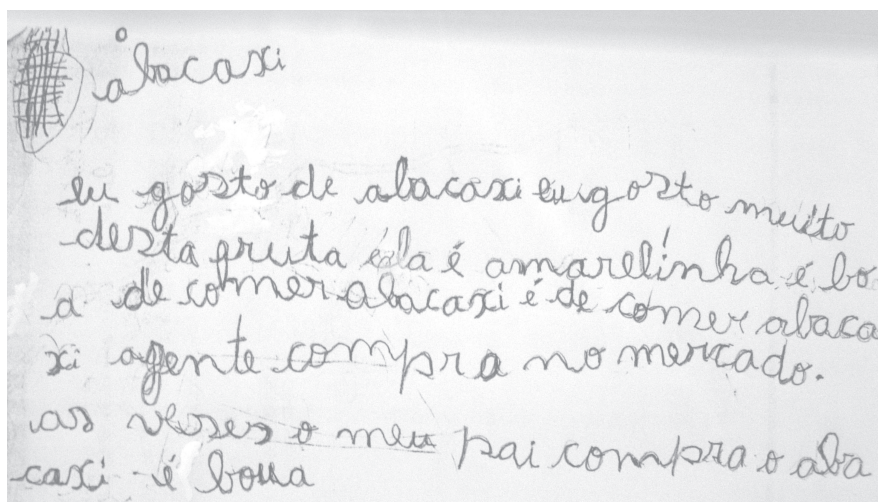
(Dado 12- página 39)

THOMAZ

A menina lá estava andando
de repente apareceu uma barata
e ela disse ai, o homem
estava batendo martelo
e daí ele machucou o dedo
e ele disse ai, o menino
pensou ou se eu brinco
de carrinho ou se eu
brinco de bola.

A mãe estava
chamando o menino
e ela disse ei vem cá.
O cachorro apareceu
e o gato subiu na
cadeira? a menina
estava andando e daí
ela viu o menino e
disse para o menino
oi como que foi.

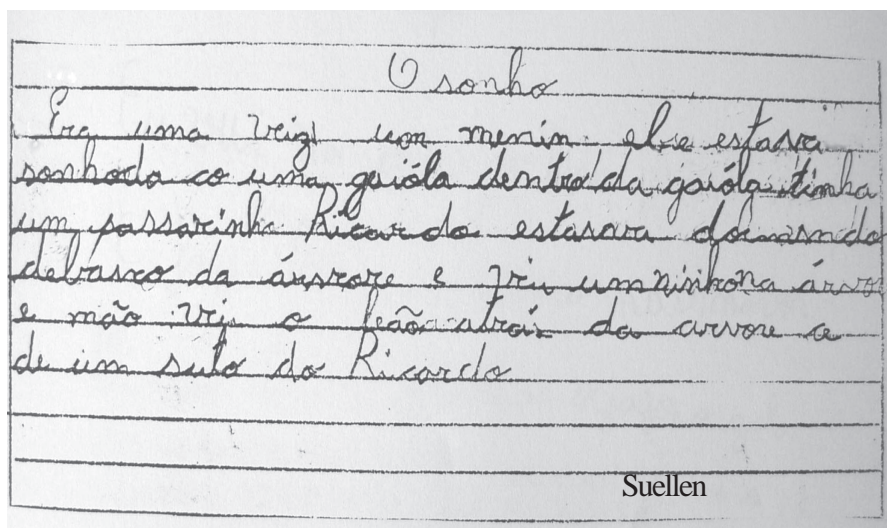
(Dado 13- página 41)



abacaxi

eu gosto de abacaxi eu gosto muito
desta fruta ela é amarelinha e bo
a de comer abacaxi é de comer abaca
xi agente compra no mercado.
as vezes o meu pai compra o aba
caxi - é boa

(Dado 14/ página 43)



O sonho

Eu uma vez um menino ele estava
sonhando com uma gaiola dentro da gaiola tinha
um passarinho Ricardo estava dormindo
debaixo da árvore e viu um ninho na árvore
e mãe viu o filho atrás da árvore a
de um sítio do Ricardo

Suellen

(Dado 6 (excerto)/ página 27 e dado 15/ página 44)

Minhas férias

Eu fui na casa do Meu primo.
E joguei bola eu era o mais novo.
O meu time ganhou o jogo o gol.
da vitória era meu o meu primo deu a
bola para mim, eu marquei
E fui na casa do meu melhor amigo.
Eu, ele vizinhos amizades juntos.
Mais ele fez festa na casa dele.
Depois a festa era pequena mas fez.
A minha também foi pequena na
minha festa tinha bolo e morango, guarani
jamei dos amigos eu fiz 8 anos.
Autor Thiago

(Dado 16/ página 45)

ANEXO VI

Dados Referentes ao Grupo 2

Mônica
~~mas~~

A Mônica ~~tava~~ querendo bater no Cebolinha e ele gritou:

- Socorro!

O Super man salvou o Cebolinha
e o Cebolinha ficou muito feliz.

E a outra vez todo mundo brigou
O Super Man, o Cebolinha e a
Mônica.

FIM

(Dado 4 (excerto)/ p. 26 - 19/ página 50)

SUELLEN

1º vez em quando

O vovô ~~es~~ ~~tava~~ ~~na~~ sala
com o ~~seu~~ netinho e o seu
gato.

O vovô levou o seu netinho
para tomar sorvete.

Os ~~crianças~~ estavam no
circo vendo o elefante.
Os meninos estavam vendo
o palhaço.

(Dado 20/ página 51)

Suellen

Na calçada da casa
Porque o menino bagunçou
a roupa do vovô. O vovô ficou
muito brava e o vovô pôs de cos-
tiga mais ele ~~videscopou~~.

(se desculpar)

(Dado 21/ página 52)


Jairo Felipe
 A Voz do Amor
 este em tã é bem mais gentil, com tã chamigato
 dele, fuzado e abido e também gosta que ele faga
 casquinha P. M.

(Dado 22/ página 53)

João Artur
 nome: junior
 ele é meio chato e as
 vezes é legal comigo demais
 comigo e eu gosto muito dele
 e ele de mim ele trabalha de
 pizzaiolo num restaurante faz
 pizza para festas.

(Dado 23/ página 54)

Dar um título para esta história:
Escreva abaixo de cada cena o que aconteceu em cada uma delas.



1. Um dia desses a Smócio estava com muitas fome, porque sua mãe tinha esquecido de dar o mamão.

2. Quando sua mãe ouviu o seu choro, lembrou-se que tinha esquecido de dar o mamão. E levou o leitinho.

3. E depois pô o bebê para dormir. E estava feliz.

Flávia

(Dado 24/ página 55)

Sellen Pito da Riva

Eu gostei da história do patinho por
 E sinto muitas crianças

Eu gostei da história do patinho porque ensina
 muita as crianças

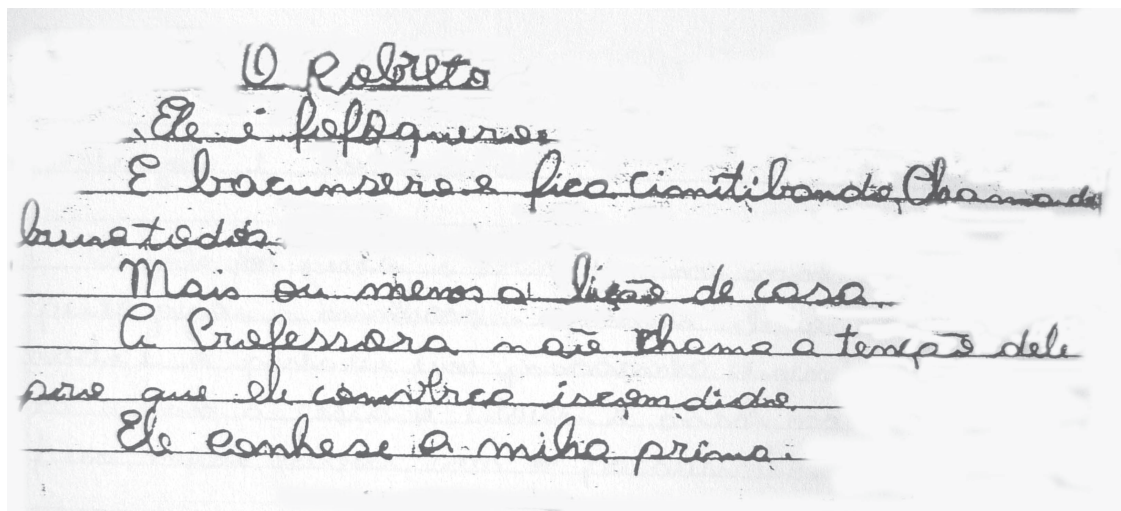
(Dado 25- página 56)

NOME: Angelina

O Lobo e os Sete Cabritinhos

A Mãe tinha uma amiga para
 cuidar e ensinar os filhotes para
 não abrir para ninguém sem mãe.
 A mãe foi os filhotes esqueceram a
 mãe e o lobo foi lá e os filhotes abriram
 a porta e os filhotes foi comido e a mãe
 chegou e ficou a queda bagunça e foi a
 dar a judá e o homem pegou uma incha
 e agiu a bagunça lobo e eles caíram ficaram
 felizes.

(Dado 26- página 57)



O Roberto
Ele é fofoquero
E bacunheiro e fica cimitilando. Chamado das
bunetas
Mas eu mesmo a lição de casa
A Professora não chama a tempo dele
para que ele comitres incomdiado
Ele comese a miho prima

(Dado 27- página 58)

ANEXO VII

Dados Referentes ao Grupo 3

MATÉRIA	DATA
Curitiba - 09-06-2003	
papa capim pescaria trustrada	
idie plixe oca	
tol rio terra bu ávete	
jôreca	
banana maçã laranja	
picanala piranha	
tortaruça	

(Dado 28- página 61)

curitiba-06-2003
Aluna: Selma

Papa Capim em Pescaria Frustrada

Éra uma vez um índia que se chamava Papa Capim que gostava de pescar muitos peixes. Sua flexa e ele pegava os peixes com sua manceira que gostava de comer os peixes que ele pegava. um dia ele foi para a rio com sua flexa e pegou muitos peixes que os dois gostaram e até gostaram e comiam os peixes.

Ele estava procurando os peixes para a índia pegar com sua flexa para ele comer na almoço e estava esperando a sua índia para comer os peixes e também para pescar.

O índia ficou todo feliz que ele viu o peixe pulando e pegou com sua flexa e a índia jogou a sua flexa pegou um linda peixe e ficou todo contente com seu peixe e o peixe pulou na cara do índio e a índia pegou o peixe com sua flexa na lago e ele ficou muito feliz. Quando a índia Papa Capim

O índia jogou a sua flexa na lago e pegou seu peixe. O índia papa capim e quando a índia jogou a flexa na lago o peixe pulou e jogou água na índia quando a índia jogou a flexa na peixe o peixe fugiu da sua flexa quando a índia fez jogar a flexa o peixe pulou na lago. Quando a índia jogou a flexa na peixe quando a índia jogou a sua flexa e ficou esperando o seu peixe para comer

Parte 1/2

(Dado 3 (excerto)/ página 26 - Dado 29- página 63)

O índio ficou muito bravo quando o índio jogou sua flecha na lagoa e peixe não foi na sua flecha e excitado da parte do índio que levou uma pancada na cabeça do peixe que saiu da lagoa quando o índio viu uma tartaruga ele se assustou com que ele viu quando ele jogou a flecha na tartaruga e flecha acertou no índio quando o índio viu a tartaruga ele ficou assustado quando o índio viu a piranha ele ficou muito bravo o índio escondeu e o índio ficou pensando num peixe. O índio ele jogou sua flecha num jacaré quis comer o índio. O índio fugiu e o índio e ficou com a flecha arto. O índio levou frutas para sua índia.

Parte 2/2

(Dado 3 (excerto)/ página 26 - Dado 29- página 63)

MATÉRIA: _____ DATA: _____

nome: Tiago _____

30 de 2022

O Passio no mato

Um dia eu resolvei passar no mato e fui fazer uma colheita para os meus pais. E quando eu cheguei a chegar a montanha eu colhi laranjas. E depois eles foram se colher laranjas e eles ficaram dizendo:

— Vamos para casa agora porque já está amarelando e não temos que esperar para colher amarela. Casa.

E no outro dia resolvei ir chamar eu para ir com eles cortar lenha e eu resolver ir junto. E depois eles foram de cortar a lenha e eu resolvi ir para pintar um quadro. E depois resolvei passar de barco e de mato para chegar no barragem e quando amarela eu resolvei colocar o barco no rio e quando foi passar eu vi uma ilha e eu uma montanha e ficaram com medo de cair no rio e de fazer o barco de mato.

(Dado 30- página 65)

None". Isabel

(1) gato e passarinho

(1) gato foi pesca e colocou uma minhoca no anzol, o peixe pegou a minhoca e quando ele percebeu tinha nada. E se pareceu com o passarinho dizendo que ia imitar o gato a pesca e colocou o anzol no ralo e o gato ficou muito longe com o passarinho.

Eu gostei do desenho, ele pareceu muito que faz a malade rida muito mais.

(Dado 31- página 67)

Eu consistir um desenho bem legal
no video primeiro foi de Pate que
estava esperando e Papai Noel mais
era a raposa que queria comer o
pate e segunda era do gato que
não conseguiu dormir e depois foi
pescar na lagoa e tinha um garoto
que atapoiava a pesca do gato e
de pois ele pomba um diamante e
povee e ele jogou no rio e depois
espertou e no final da história
foi bem legal. Paulo.

33

(Dado 32- página 68)

Nome: Vinícius

Idade: 17

Como foi meu fim de semana?

O meu fim de semana começou com a chegada dos meus parentes a minha casa e o meu primo do Rio Grande do Sul.

Depois teve o aniversário do meu irmão no sábado foi muito bacano porque eu joguei futevôlei e comi muitos doces.

No domingo meu pai fez churrasco e depois de tarde fomos jogar futebol e depois fomos olhar o jogo pela televisão.

Terminou com a minha mãe e meu primo se despedindo de nós, aí eu fui tomar banho um pouco mais tarde eu jantei para mais adiante eu dormir.

Aluno: Gilhard

Papa Capim em Pescaria Tristada

Era uma vez Papa-capim. estava
muito apaixonado pela índia.

Ele foi correndo com flecha e sequeiro
fogo jogou a flecha, matou o peixe.

Depois ficou o, olhando pelo lago não
tem peixe

O peixe é queimou na cara do índio
Depois ele morreu com peixinho.

Índio levou macetado do peixinho e depois
ficou assutado com teturaça, notou a flecha
para índio

(Dado 34- página 71)

30/06/03 Nome: Vinicius

O passeio na casa dos meus tios

Eu estive na casa dos meus tios e ajudei eles pegar moças para o nosso café da manhã.

Depois o meu tio começou a aparar o jardim, depois começaram os dois homens cortando árvores.

Fizemos uma caminhada com um machado nos costas, e o meu tio resolveu a fazer um quadro.

Mas ele sugeriu fazer um passeio de canoa com a minha tia.

Um pouco mais tarde fomos para casa, e ele lembrou que tinha que guardar a canoa, depois puseram uma pedra para tampar a correnteza.

Fomos para casa comer.

(Dado 35- página 72)

Meu nome é Paulo
e os catadores de frutas
e o homem estava com a amiga
estavam tirando as frutas da
árvore e ele estava cortando a
grama e os dois estavam cortando
as árvores e os três foram para
casa e depois foram pintar um
quadro de uma plantação e o homem
e a mulher foram andar de barco e
depois foram dormir e depois foram
andar de barco de novo

(Dado 36- página 73)